Spielarten des Beratens
Zur Struktur von Beratungskommunikationen

von

Ursula Rosemarie Kluck

Philosophische Dissertation

angenommen von der Neuphilologischen Fakultät
der Universität Tübingen

am 24. Juli 1984

Tübingen

1984

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536517_0012

Spielarten des Beratens
Zur Struktur von Beratungskommunikationen

von

Ursula Rosemarie Kluck

Philosophische Dissertation

angenommen von der Neuphilologischen Fakultät
der Universität Tübingen

am 24. Juli 1984

Tübingen

1984

Gedruckt mit Genehmigung der Neuphilologischen Fakultät
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Professor Dr. G. Fritz
Mitberichterstatter: Professor Dr. E. Straßner
Dekan: Professor J. O. Fichte, Ph. D.

Für alle, die mich lieben

Glaubt Ihr, daß ich in der
Welt bin um Rat zu geben,
das ist das dümmste Handwerk,
das einer treiben kann.
Rate sich jeder selbst und tue,
was er nicht lassen kann.

J.W.v.Goethe, Wahlverwandtschaften

INHALTSVERZEICHNIS

Kapitel 1 Einleitung

1.1. Ziel der Arbeit 1
1.2. Aufbau 4
1.3. Transkribierte Beispiele 6

Kapitel 2 Äußere Rahmenbedingungen

2.1. Allgemeine Bemerkungen zum Thema "Beraten" 9
2.2. Arten der Beratung 10
2.2.1. Beratungsgespräche in Institutionen 10
2.2.2. Private Beratung 12
2.3. Themen in Beratungsgesprächen 14

Kapitel 3 Charakteristische Bedingungen für Beratungsinteraktionen

3.1. Vorbemerkung 16
3.2. Allgemeine Bedingungen 16
3.3. Das Problem klären 20
3.4. Das Problem fixieren und exemplifizieren 23
3.5. Annahmen des Ratsuchenden 24
3.5.1. Zustandekommen der Beratungssituation 24
3.5.2. Annahmen von P1, die für die Wahl eines Beraters wichtig werden 24
3.6. Annahmen des Beraters 27
3.7. Weitere situative Bedingungen: Ein Vergleich mit "Gemeinsam Planen" 28

Kapitel 4 Beispielanalyse

4.1.	Beispiel Berufsberatung	30
4.2.	Exemplarische Analyse eines Beratungsgesprächs bei der Berufsberatung	31
4.2.1.	Erste Informationen zu Problem und Situation	31
4.2.2.	"Informieren" und "Beraten"	33
4.2.3.	Erste Informationen des Beraters	37
4.2.4.	Offenheit wird ausgehandelt	42
4.2.5.	Informationen und Vorschläge im Mittelfeld	43
4.2.6.	Bewertung von Handlungsalternativen	48
4.2.7.	Teil 2 des Gesprächs	51
4.2.8.	Weitere Informationen und Vorschläge	52
4.3.	Strategien in Beratungsgesprächen	57
4.3.1.	Strategie As	58
4.3.2.	Strategie Bs	59
4.4.	Zur Grundstruktur von Beratungsgesprächen	60

Kapitel 5 Vor- und Mittelfeld

5.1.	Erster Zug: Bitte um Rat	64
5.2.	Ratfragen	64
5.3.	Austausch von Informationen, Herstellung von Gemeinsamem Wissen	68
5.4.	Zusammenfassung	69

Kapitel 6 Beraten und Bewerten

6.1.	Handlungen Bewerten	71
6.2.	Zur Bedeutung des Ausdrucks gut	73
6.3.	Hares Präskriptivismus	74
6.4.	Evaluative und deskriptive Adjektive	80
6.5.	Innere Struktur von Bewertungen	82
6.6.	Spielarten des Bewertens	86

6.7. Handlungen Vergleichen 90
6.8. Bestimmt die Logik der Sprache, was wir gut nennen? 94

Kapitel 7 Ratschläge - eine Familie verwandter Muster

7.1. Gemeinsamkeiten 98
7.2. Ratschläge 100
7.3. Empfehlungen 107
7.4. Tips 110
7.5. Mehrfachzüge im Anschluß an den Rat 113
7.6. Abraten 116
7.6.1. Situation 116
7.6.2. Analyse einer Abraten-Sequenz aus Beispiel 1 116
7.6.3. Analyse einer Abraten-Sequenz aus Beispiel 2 118
7.6.4. Bedingungen 120
7.6.5. Analyse einer Abraten-Sequenz aus Beispiel 3 121
7.6.6. Grundstruktur 128

Kapitel 8 Reaktionen und Folgesequenzen im Anschluß an den Rat

8.1. Reaktionen auf Ratschläge 130
8.1.1. Einem Rat Zustimmen 131
8.1.2. Unerbetener oder spontaner Rat 133
8.1.2.1. Erwünschter Rat 134
8.1.2.2. Unerwünschter Rat 134
8.1.3. Einwände gegen den Rat Vorbringen 135
8.2. Folgesequenzen als Reaktionen auf Einwände 139

Kapitel 9 Non-direktive Beratung

9.1.	Vorbemerkung	141
9.2	Rogers' Konzept einer beeinflussungs-freien Methode der Beratung	142
9.2.1.	Zur Person des Klienten	143
9.2.2.	Grundprinzipien der non-direktiven Beratung	144
9.2.2.1.	Menschenbild bei Rogers	144
9.2.2.2.	Die sogenannten "Therapeutenvariablen"	145
9.3.	Gesprächsbeispiel	147
9.4.	Untersuchungen zur Sprache in der non-direktiven Beratung	158
9.5.	Forderung nach Ausweitung der klienten-zentrierten Beratungsmethode	165

Kapitel 10 Street work

10.1.	"Street work" als Form der Beratung	171
10.2.	Beschreibung der Bedingungen	172
10.2.1.	Personen/Klienten	172
10.2.2.	Ort	173
10.3.	Teilnehmende Beobachtung: Einblicke in die Regeln des Kneipenlebens	174
10.3.1.	Kontaktaufnahme	174
10.3.2.	Aktivitäten in der Kneipe	176
10.3.3.	Themen der Gespräche	179
10.4.	Beratungsbeispiel	184
10.4.1.	Entstehung der Beratungssituation	185
10.4.2.	Klärung des Problems	187
10.4.3.	Explizite Bitte um Rat	188
10.5.	Zusammenfassung und Ergebnisse	191

Kapitel 11 Zusammenfassung und Ausblick 195

Anhang

Transkription Beispiel 1 200
Transkription Beispiel 2 217
Transkription Beispiel 3 222

Literaturverzeichnis 226

Kapitel 1 Einleitung

1.1. Aufbau und Ziel der Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ausgehend von stattgefundenen Beratungskommunikationen, die Grundstrukturen des Sprachspiels "Beraten" abzuleiten und die charakteristischen Bedingungen für dieses Sprachspiel aufzuzeigen. Hierzu bedienen wir uns des Analyseverfahrens der Praktischen Semantik (Heringer 1974, Heringer et al. 1977, Fritz 1982). Dieser sprachwissenschaftliche Ansatz geht auf die Gebrauchstheorie der Bedeutung (Wittgenstein 1960 u.a.) zurück und entstand aus der Auseinandersetzung mit frühen sprachanalytischen Handlungstheorien und aus der Weiterentwicklung der Sprechaktheorie von Austin (1962) und Searle (1969). Auf eine Zusammenfassung dieses Ansatzes wird hier verzichtet. Einzelne methodische Prinzipien werden an den Stellen erläutert, an denen sie in dieser Arbeit angewendet werden.

Eine wesentliche Grundannahme der Praktischen Semantik besteht darin, daß sprachliche Handlungen als Teil des sozialen Handelns aufgefaßt werden und daß die Regeln des sprachlichen Handelns als Teil der Gesamtkompetenz der Sprecher beschrieben werden können. An einem Teil dieser Gesamtkompetenz soll in dieser Arbeit gezeigt werden, daß sich dieses Analyseinstrumentarium und die methodischen Prinzipien bei der Regelformulierung bewähren. Durch die exemplarische Beschreibung von Beratungsinteraktionen können Form und Funktion von Handlungen ermittelt werden, die für das Beraten charakteristisch erscheinen. Damit wird in dieser Arbeit versucht, einen Beitrag zu einer handlungstheoretisch fundierten Grammatik der Sprache zu leisten.

Durch die Kenntnis von Regeln des sprachlichen Handelns und die Beschreibung bestimmter Interaktionsformen wie Beraten, Gemeinsam Planen, Bewerten, Beweisen usw. können wir zu

einer umfassenden Theorie dessen kommen, was wir tun, wenn wir einen Rat geben, loben, auffordern, befehlen, vorschlagen, beweisen, bewerten. Darüberhinaus können wir Zusammenhänge der einzelnen Handlungsmuster aufzeigen. Unsere Analysemethode bietet dabei die Vorteile der Reflexivität und Argumentativität:

(i) Sie ist dialogisch. Es werden nicht isolierte Sprechhandlungen analysiert, sondern die Stellung eines Musters in einer Sequenz berücksichtigt.

(ii) Sie beruht auf Verstehen. Es werden im Gegensatz zu eher quantifizierenden Methoden (vgl. Kapitel 9 dieser Arbeit) verschiedene Möglichkeiten diskutiert, wie Äußerungen verstanden werden können bzw. wie die Kommunikationspartner sie verstehen oder wie der Interpretierende sie versteht. In die Analyse werden auch die Intentionen der Sprecher miteinbezogen.

(iii) Sie betont den Zusammenhang von non-verbalem und sprachlichem Handeln.

(iv) Sie geht von der Regelhaftigkeit sprachlichen Handelns aus.

(v) Sie kann Zusammenhänge eines Interaktionsmusters mit anderen zeigen (Beraten und Bewerten, Beraten und Gemeinsam Planen) und Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Analyse nutzbar machen (vgl. Kapitel 3.5. und 6). Bereits vorhandene Regelformulierungen für verwandte Spiele können zur Abgrenzung benutzt werden.

(vi) Sie erlaubt die Reflexion der eigenen Annahmen und Ergebnisse. Durch die Anwendung der Methode auf die Beschreibung und Regelformulierung können vorschnelle Interpretationen über regelhafte Zusammenhänge vermieden werden. Beratungsinteraktionen in proletarischen Subgruppen verlaufen beispielsweise anders als in der mittelschichtsorientierten Beratung, wie wir in Kapitel 10 zeigen werden. Hier wird besonders deutlich, daß unsere Interpretationen keinen definitorischen Charakter haben, sondern daß unser Verständnis offen bleibt für andere Gebrauchsweisen und Interpretationen (vgl. Labov 1972). Die exemplarische Analyse als Voraussetzung für eine Regelformulierung steht dabei in enger Beziehung zu den Kenntnissen der Autorin über die eigene Sprachpraxis. Wir sollten dieses Wissen auch bei der exemplarischen Beschreibung der Sprachpraxis einer anderen gesellschaftlichen Gruppe reflektieren, denn wir können nicht sicher sein, daß uns dieses Wissen nicht beeinflußt oder den Blick verstellt. Durch die Analyse von Spielvarianten eines bestimmten Sprachspiels, wie z.B. des Beratens, können wir auf diese Weise unseren Überblick über die sprachlichen Regeln auch in uns weniger vertrauten soziologischen Gruppen erweitern.

Aus diesem Grund scheint es methodisch sinnvoll zu sein, Bedingungen, die für das Zustandekommen der Beratungsinteraktion wesentlich sind, an den Anfang der Arbeit zu stellen, um so das "Gerüst" der eigenen Annahmen zu zeigen. Diese Bedingungen für das Zustandekommen der Beratungsinteraktion können in einer ausführlichen Analyse weiterverfolgt und mit weiteren, im folgenden abgeleiteten Regeln konfrontiert und ergänzt werden.

Bereits die Auswahl der Beispiele geschieht unter der Annahme, daß sie typische Probleme, bestimmte Gesprächsphasen

und charakteristische Dialogverläufe zeigen. Um dabei der Gefahr zu entgehen, einen oder mehrere Aspekte bei der Analyse und Regelformulierung vorschnell hervorzuheben, werden wir versuchen, unsere Analysemethode auch auf die eigenen Interpretationen und Ergebnisse anzuwenden, z.B. indem wir auf mehrere Interpretationsmöglichkeiten hinweisen und versuchen, argumentativ zu zeigen, warum ein Verständnis für wahrscheinlicher als ein anderes gehalten werden kann.

1.2. Aufbau

Nach der Darstellung von charakteristischen Bedingungen für Beratungsinteraktionen in Kapitel 2 und 3 umfaßt Kapitel 4 eine längere kommunikative Analyse eines Beratungsgesprächs (Beispiel 1), das im Anhang transkribiert vorliegt. Im Anschluß daran werden Regeln über den Dialogverlauf einer Beratungsinteraktion aufgestellt, die in den Kapiteln 5 bis 8 weiterverfolgt werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des systematischeren Aufbaus von Regelformulierungen werden Teile der Interaktionsform Beraten auf einfache Handlungsmuster reduziert und in diesen Kapiteln gesondert behandelt.

Durch den Vergleich mit "Bewerten" in Kapitel 6 versuchen wir, Aufschluß über die innere Struktur von Ratschlägen zu gewinnen. Ratschläge, Tips und Empfehlungen werden in Kapitel 7 differenziert. Dieses Kapitel enthält außerdem Analysen der Sonderform "Abraten".

In den Kapiteln 9 und 10 soll an Beispielen aus der Psychotherapie und Pädagogik gezeigt werden, inwieweit diese Beratungspartien Ähnlichkeit mit den zuvor analysierten Informationsberatungen haben.

Unsere Analyse erfolgt in mehreren Schritten:

(I) Angabe von Bedingungen und Vorannahmen der Sprecher, die den situativen Rahmen des Dialogspiels "Beraten" konstituieren (Kapitel 2 und 3).

(II) Exemplarische Beschreibung einer Beratungskommunikation (Beispiel 1) und Ableitung von Dialogregeln (Kapitel 4).

(III) Beschreibung von Handlungsmustern im Vorfeld und Nachfeld des Rats (Kapitel 5 und 8).

(IV) Innere Struktur von Ratschlägen (Kapitel 6).

(V) Analyse von verwandten Mustern: Ratschläge, Empfehlungen, Tips und Analyse der Sonderform Abraten (Kapitel 7).

(VI) Psychotherapeutische und sozialpädagogische Varianten des Beratenspiels (Kapitel 9 und 10).

(VII) Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 11).

Die Arbeit ist als Anregung für diejenigen gedacht, die täglich in ihrer beruflichen Praxis beraten. Ein erweiweitertes Wissen über die sprachlichen Regeln, nach denen Beratungskommunikationen ablaufen, kann die Übersicht der Berater über das verbessern, was sie täglich tun.

Wir verstehen diese Arbeit aber auch als Alternative und Kontrast zu der Fülle von vorwiegend sozialwissenschaftlichen Arbeiten, die in den letzten Jahren zum Thema "Beraten" erschienen sind (vgl. z.B. Herschbach et al. 1980, Rehbein 1977, Teegen 1976, Weinberger 1980). Wenn in diesen

Veröffentlichungen auf sprachliches Verhalten in Therapie und Beratung eingegangen wird, so immer mit quantifizierenden Methoden. Die Auseinandersetzung mit solchen Forschungsmethoden und ihrer Problematik soll exemplarisch durch die Diskussion von Weisbach (1982) erfolgen, an der einige uns charakteristisch erscheinende Irrtümer dieser "empirisch" vorgehenden Arbeiten dargestellt werden können. Beim Abzählen der Frequenz sprachlicher Äußerungen verschließt sich allzu leicht der Blick, verstärkt noch durch die oft einseitige Sichtweise der zugrundegelegten (meist behavioristisch orientierten) Theorie, in der sprachliche Äußerungen als Reaktionen auf eine vorausgehende isolierte Äußerung angesehen werden (vgl. die Problematik der Frage-Antwort-Zusammenhänge in Kapitel 9). Die meisten psychologischen Untersuchungen zur Sprache haben dabei entweder das Ziel, einen Beitrag zur "Vorhersagbarkeit" von sprachlichem Verhalten zu leisten und sind weniger am Verstehen orientiert, oder sie versuchen, Verstehensprozesse durch mathematische Modelle oder Begriffsbildungsparadigmen abzubilden (z.B. Hörmann 1977, Klix 1976).

1.3. Transkribierte Beispiele

Das Hauptgewicht dieser Arbeit soll auf der Analyse von Beratungsgesprächen liegen, die im Anhang transkribiert sind. Die Transkription der Beispiele erfolgte in Anlehnung an die Vorschläge von Fritz (1982). Die Transkriptionszeichen sind im Anhang vor den Beispielen tabellarisch zusammengestellt. Wenn im Text auf Sprecherbeiträge bzw. auf Teile dieser Beispiele verwiesen wird, entspricht die Numerierung der Äußerungen im Text der fortlaufenden Numerierung im Anhang.

Bei den transkribierten Gesprächen handelt es sich um Zweierkommunikationen, die in Anwesenheit der Autorin mit Einverständnis der Ratsuchenden und Berater aufgenommen

wurden. Die Gespräche 1, 2 und 3 fanden in institutionellem Rahmen statt: Beispiel 1 bei der Berufsberatung für Schüler und Studierende in Tübingen, Beispiel 2 und 3 während der Beratungssprechstunde für Examenskandidaten im Büro eines Universitätslehrers.

Das Gespräch bei der Berufsberatung (Beispiel 1) wurde am 31. Oktober 1979 auf Tonband aufgenommen, die Aufzeichnung der Beispiele 2 und 3 erfolgte am 7. November 1979.

Auf private Beratung wird in dieser Arbeit nur am Rande eingegangen. Konstruierte Beispiele erfolgen an Stellen, an denen sie zur Illustration sinnvoll erscheinen.

Auch den in Kapitel 9 und 10 zitierten Beispielen zu psychologischen/pädagogischen Beratungsansätzen liegen Tonbandaufnahmen der jeweiligen Autoren zugrunde (Bommert 1978, Weisbach 1979, Miltner 1981). Bedauerlicherweise enthält die letztgenannte Veröffentlichung nur unzureichende Angaben zu den dokumentierten und vom Autor selbst geführten Gesprächen. Ebenfalls fehlt in dieser Arbeit ein längeres Transkript, was sich durch die Bedingungen erklären läßt, unter denen bei "street work" beraten wird. Es bleibt leider auch unklar, welche der zitierten Gesprächsteile auf Gedächtnisprotokolle und welche auf Tonbandaufnahmen zurückgehen. Wir haben uns aber trotz dieser Einschränkungen dazu entschlossen, die Gesprächsbeispiele aus dieser Arbeit in unsere kommunikative Analyse miteinzubeziehen, wobei wir uns der daraus resultierenden Problematik bewußt sind und dies in der Analyse berücksichtigen werden (vgl. Kapitel 10).

Die in den Gesprächen agierenden Berater werden in Beispiel 1 mit B, in Beispiel 2 und 3 mit E bezeichnet, die Ratsuchenden A, C und D genannt (Beispiel 1, 2 und 3). Die Berater in der non-direktiven Gesprächspraxis werden mit Th, die Ratsuchenden mit Kl abgekürzt. Bei Regelformulierungen und in allgemeinen Bemerkungen werden der Ratgeber P2 und

der Ratsuchende P1 genannt, wobei wir der Einfachheit halber die männliche Form benutzen. So können wir eine klare Trennung zwischen Gesprächsanalyse und Regelformulierung vornehmen bzw. deutlich machen, daß es sich bei den in den Kapiteln 9 und 10 analysierten Gesprächen um besondere Beratungspartien handelt.

Kapitel 2 Äußere Rahmenbedingungen

2.1. Allgemeine Bemerkungen zum Thema "Beraten"

In den letzten Jahren kam es zu einem verstärkten Ausbau des staatlichen und institutionellen Beratungswesens, das Angebot an Beratungsstellen wurde erweitert, neue Typen von Beratungsstellen eingerichtet (z.B. Familienberatung, Sexualberatung, Beratung von Drogenabhängigen u.a.m., vgl. Bösel 1981).

Dieses neu geschaffene und vergrößerte Angebot an staatlichen Beratungsstellen entspricht offensichtlich einem Bedürfnis der Bevölkerung nach Beratung; dies zeigen u.a. die Wartezeiten bei vielen Beratungsinstitutionen, z.B. bei Erziehungsberatungsstellen, die oft auf Monate belegt sind.

Welche gesellschaftlichen Bedingungen und Probleme diese Beratungseinrichtungen gerade heute so attraktiv machen, ist bis heute umstritten. Auf der einen Seite wird es immer wichtiger, möglichst umfassend informiert zu sein, um eigene Entscheidungen treffen zu können. Die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge werden für den einzelnen immer schwerer durchschaubar, die Hilfe eines kompetenten Beraters wird deshalb in Anspruch genommen, um einen Überblick über die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu bekommen (vgl. 2.2., Beispiel Berufsberatung). Zum anderen wurden durch viele (pseudo-)wissenschaftlichen Veröffentlichungen psychologische, pädagogische und soziologische Fragestellungen einer breiten Öffentlichkeit bekannt, was sicher auch dazu beigetragen hat, daß persönliche und zwischenmenschliche Probleme heute eher gesehen werden und deshalb auch in diesem Bereich die Hilfe von Beratungsstellen häufiger in Anspruch genommen wird.

Ob dies nun in letzter Konsequenz eine Kompetenzerweiterung des einzelnen bedeutet, der nun in der Lage ist, seine Handlungen immer rationaler und effektiver planen und durchführen zu können, oder nicht eher ein Indiz dafür, daß der einzelne immer hilfloser seinen Problemen gegenübersteht, soll und kann hier nicht diskutiert werden.

Sicher scheint jedenfalls, daß diese Entwicklung zu mehr Beratung nicht auf staatliche Institutionen beschränkt bleibt, sondern immer mehr kirchliche, gewerkschaftliche und private Initiativen ihre Hilfe anbieten und auch die Medien das verstärkte Interesse an Beratung aufgegriffen haben.

2.2. Arten der Beratung

Allgemein lassen sich zwei Typen von Beratungsgesprächen unterscheiden, die Beratung in Institutionen und die private Beratung. Diese Unterscheidung erscheint zunächst eher formal, wir werden aber im folgenden zeigen, daß die äußeren Rahmenbedingungen, in denen die Beratungskommunikation stattfindet, Auswirkungen auf Ablauf und Inhalt der Beratung haben können. Wir wollen deshalb im folgenden diese beiden unterschiedlichen Beratungsformen gegeneinander abgrenzen.

2.2.1. Beratungsgespräche in Institutionen

Das Spektrum an Institutionen, in denen Beratungsgespräche durchgeführt werden, ist breit gefächert und umfaßt außer staatlichen Stellen (z.B. Berufsberatung beim Arbeitsamt, Beratung für Alkoholiker oder Eheberatung) ebenso kirchliche Stellen und Initiativen auf privater Ebene.

Äußeres formales Kennzeichen institutioneller Beratung, wie wir sie verstehen wollen, ist es, daß die Beratung durch einen professionellen Berater durchgeführt wird, meist einen Vertreter einer staatlichen, kirchlichen oder sonstigen Institution. Oft findet das Gespräch auch räumlich in offiziellem Rahmen statt, z.B. in einem Büro. In vielen Fällen kann es jedoch auch vorkommen, daß professionelle Berater Ratsuchende in ihrer privaten Umgebung aufsuchen. Beispiele hierfür sind etwa Hausbesuche von Sozialhelfern, "street work" (vgl. Kapitel 10) oder Anlageberater, Steuerberater u.ä., die ebenfalls ihre Kunden "vor Ort" beraten.

Wie wir in Kapitel 3 zeigen werden, ist es in unserem Zusammenhang unerheblich, ob ein professioneller Berater vom Ratsuchenden für die Dienstleistung "Beraten" bezahlt werden muß oder nicht. Die Grundbedingungen für Beratungsinteraktionen ändern sich dadurch nicht (vgl. 3.5. und 3.6.).

Der professionelle Berater hat in der Regel eine spezielle Ausbildung und gilt aufgrund seiner Berufsqualifikation als besonders kompetent; es besteht daher im Verhältnis der Gesprächspartner eine asymmetrische Komponente, die durch die Vertrautheit des Beraters mit Ort und Situation bzw. seiner Rolle als Berater noch verstärkt wird. Dies kann dazu führen, daß der Berater vom Ratsuchenden als Autorität betrachtet wird, von dem er eine perfekte Lösung seiner Probleme erwartet (vgl. Kapitel 9.3. dieser Arbeit oder auch Bachmair et al. 1982). Aus dieser Asymmetrie können sich charakteristische Probleme ergeben, wie sie z.B. in vielen Veröffentlichungen zur Arzt-Patienten-Interaktion näher untersucht wurden (vgl. Begemann-Deppe 1978, Bliesener 1982, Brisch 1980, Urban 1978).

Da ein professioneller Berater für die Beratung eines Ratsuchenden oft nur begrenzte Zeit zur Verfügung hat, muß die Beratung möglichst "ökonomisch" erfolgen, z.B. ist zu erwarten, daß ein solcher Berater seltener Abschweifungen des Ratsuchenden dulden wird und ihn auch anregt, möglichst schnell zum Problem zu kommen, falls nötig, auch über mehrere direkte Fragen zu unklaren Punkten.

Wenn ein Ratsuchender eine öffentliche Beratungsinstanz aufsucht, muß er zunächst seine spezifische Situation und sein Problem explizieren und dafür mehr Vorinformationen über die eigene Person liefern, als dies in privaten Beratungsinteraktionen der Fall ist, wo sich die beiden Kommunikationspartner bereits kennen und damit auch mehr Gemeinsames Wissen vorhanden ist.

Auch in thematisch relativ fest umrissenen Informationsberatungen, für die unser Beispiel 1 bei der Berufsberatung typisch ist, kann der Berater ohne Informationen über den Ratsuchenden, seine Situation und das Problem weder qualifiziert informieren noch einen Rat erteilen.

In einer institutionellen Beratung wird der Grad an Offenheit bzw. wie persönlich das Gespräch geführt werden soll oder muß, erst ausgehandelt; damit wird auch der Rahmen, zu welchen Themen und Problemen Informationen ausgetauscht werden sollen, erst abgesteckt (vgl. Kapitel 4).

2.2.2. Private Beratung

Im Gegensatz zu institutioneller Beratung findet im Alltag Beratung in privater Umgebung statt, die Interaktionspartner kennen sich meist bereits näher, und die Beratenden sind im allgemeinen in Bezug auf das zu lösende Problem nicht speziell ausgebildet.

Während ein Ratsuchender eine öffentliche Beratungsinstitution mit der Erwartung aufsucht, dort mit einem Berater zu sprechen, der durch seine berufliche Erfahrung mit diesem oder ähnlichen Problemen in der Lage ist, auch für das spezielle Problem dieses Ratsuchenden Rat zu wissen, erfolgt die Wahl eines Ratgebers im privaten Rahmen aufgrund dessen persönlicher Kompetenz. Jemand, der ein Problem hat, wählt als Berater z.B. einen engen Freund aus, der durch genaue Kenntnis der Person und Situation des Ratsuchenden bereits qualifiziert scheint, oder er wählt jemanden, der bereits in einer ähnlichen Situation wie der Ratsuchende gewesen ist, also einen Rat aufgrund eigener Erfahrungen mit diesem Problem geben kann. Aus diesen äußeren Bedingungen ergeben sich auch Konsequenzen für den Ablauf des Gesprächs. Bestimmte für die Problemlösung relevante Informationen sind bereits beiden Partnern gleichermaßen bekannt und müssen nicht erst ausgetauscht werden.

In privaten Gesprächen ist der Berater eher in der Lage, sich selbst als Person in das Gespräch einzubringen und z.B. über eigene Erfahrungen zu berichten oder von ähnlichen Problemen zu erzählen. Erzählsequenzen sind aber auch in instiutionellen Gesprächen nicht ausgeschlossen (vgl. hierzu Rehbein 1980). Möglicherweise stellt sich im Gespräch sogar heraus, daß der um Rat Gefragte im Moment ein ähnliches Problem wie der Ratsuchende hat. In diesem Fall kann sich u.U. ein anderes Spiel entwickeln. Diese Variante wäre aber für institutionelle Beratungssituationen zumindest ungewöhnlich, da hier der Berater auf seine Rolle als Rat"geber" zu sehr festgelegt ist.

In institutionellen Beratungssituationen sucht ein Klient einen Berater auf mit der Intention, sich beraten zu lassen. In privaten Beratungsinteraktionen ist es zumindest seltener, daß jemand im ersten Zug um Rat bittet. In den meisten Fällen entwickeln sich Beratungssequenzen in anderen

Spielen spontan, z.B. wenn sich zwei Kommunikationspartner unterhalten, der Problembereich zur Sprache kommt und sich aus dieser Situation heraus eine Beratung entwickelt. Um einen Sonderfall handelt es sich auch, wenn sich aus einer Interaktion im Zug oder in einer Gaststätte ein Beratungsgespräch mit einer zunächst fremden Person entwickelt.

Wir halten es für sinnvoll, auf die private Beratung im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande einzugehen. Da in der institutionellen Beratung meist ein festumrissenes Problem im Mittelpunkt des Gesprächs steht und dadurch weniger Abweichungen vom Thema zu erwarten sind, bietet es sich aus Gründen der Überschaubarkeit an, die Grundstrukturen von Beratungsinteraktionen anhand von Beispielen aus institutionellen Gesprächen zu entwickeln. Es ist jedoch wahrscheinlich, daß sich die Grundstrukturen, die in Kapitel 4 abgeleitet werden, auch in privaten Gesprächen finden lassen.

2.3. Themen in Beratungsgesprächen

Die Themenbereiche für Beratungsinteraktionen sind praktisch unbegrenzt. Eine Beratung kann immer dann stattfinden, wenn einer der beiden Gesprächspartner für sich in irgendeinem Lebenszusammenhang ein Problem sieht und dieses zur Sprache bringt. Was in unserem Zusammenhang als "Problem" thematisiert werden kann, wird in Kapitel 3 diskutiert.

Mit einem Sonderfall, bei dem die Thematisierung eines Problems durch den Ratsuchenden fehlt, werden wir uns in Kapitel 10 beschäftigen.

Hinsichtlich der Themen, über die in Beratungsgesprächen gesprochen wird, lassen sich zwischen privaten und institutionellen Gesprächen keine Unterschiede feststellen. In einer Beratungsstelle wie "pro familia" kann man ebenso wie

mit engen Freunden über persönliche Probleme sprechen. Es wird sich höchstens die Art unterscheiden, wie diese Probleme diskutiert werden.

Ein wesentlicher Unterschied besteht allerdings: Die meisten Beratungsinstitutionen sind auf bestimmte Themenbereiche spezialisiert. Bei der Berufsberatung geht es, wenn überhaupt, nur am Rande um die Diskussion psychischer Probleme, hierfür ist der Psychologe des Arbeitsamts zuständig. Dies kann u.U. für die Qualität der Ratschläge ein Nachteil sein: Bestimmte Aspekte des Problems werden ausgeklammert, es entfallen damit wichtige Informationen für die Problemlösung (vgl. Kapitel 4.2.3.).

Kapitel 3 Charakteristische Bedingungen für Beratungsinteraktionen

3.1. Vorbemerkung

Bevor wir zur Analyse eines Beispiels kommen, scheint es an dieser Stelle sinnvoll zu sein, einen eher schematischen Überblick zu geben über eine Reihe von verwandten Bedingungen und Vorannahmen, die konstitutiv für Beratungsinteraktionen sind. Inwieweit diese Bedingungen im Dialog relevant werden, wird in den einzelnen Analysen gezeigt werden, ebenso, wie ihr Nichterfülltsein zu bestimmten Besonderheiten im Dialogverlauf bzw. zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung der einzelnen Phasen des Dialogverlaufs führt. Verstöße gegen diese Bedingungen ergeben charakteristische Sonderformen im Beratenspiel (vgl. Kap. 7). Ebenso wird zu zeigen sein, wie diese Bedingungen mit den Dialogregeln zusammenhängen, die in Kapitel 4 formuliert werden.

3.2. Allgemeine Bedingungen

Als Teil der Regelformulierung für ein Dialogspiel ist es wichtig, Bedingungen anzugeben, die die Basis bzw. den Rahmen für die Grundstruktur des Spiel bilden.

> "Ein Aspekt der Formulierung solcher Regeln besteht darin, Bedingungen anzugeben, unter denen man mit einer Äußerung eine bestimmte Handlung machen kann." (Fritz 1978, 280).

Zu den Regeln für Beratungsinteraktionen gehören die folgenden allgemeinen Bedingungen, die alle miteinander verwandt sind. Als Eröffnungsbedingung könnte man die allgemeinste Bedingung formulieren:

Der Ratsuchende P1 nimmt an, daß er ein praktisches Problem hat und ihm ein Berater P2 bei der Lösung dieses Problems helfen kann.

> "A practical problem is a problem (...) whose final solution is found only in doing something, in acting. Practical problems may be contrasted with theoretical problems, whose solution is found in knowing something, in understanding." (Gauthier 1963, 1)

Ein Problem läßt sich in unserem Zusammenhang wie folgt definieren:

> P1 befindet sich in einer Situation, die er verändern möchte. Das Problem besteht darin, daß etwas P1 daran hindert, ein Ziel z zu erreichen und damit sein Problem zu lösen.

Für den Dialogverlauf des Beratenspiels ist es von großer Bedeutung, wie informiert der Ratsuchende selbst und der Berater bezüglich des Problems, der Ziele und der Handlungskompetenz des Ratsuchenden sind. Im folgenden sind verschiedene Ausgangsbedingungen dargestellt, die zu unterschiedlichen Dialogverläufen und Beratungssequenzen führen können.

(i) P1 nimmt an, daß er ein Problem hat, weiß aber nicht, welches. Er möchte seine jetzige Situation verändern, kann aber hierfür keine Gründe nennen und auch kein Ziel angeben, das er erreichen will.

Diese Ausgangssituation tritt besonders häufig in pädagogischen und psychologischen Beratungsgesprächen auf. Der Ratsuchende kann nur angeben, daß er sich in der Lage, in der er sich momentan befindet, unwohl fühlt und diese ändern möchte. Das erste Ziel einer Beratungsinteraktion wird es hier sein, gemeinsam das Problem zu finden, zu klären und zu

fixieren. Im Vordergrund werden deshalb Züge stehen, die dem Ratsuchenden helfen, sich über seine Situation, sein Problem und seine Ziele klar zu werden (vgl. die non-direktive Beratungsmethode, die in Kapitel 9 dargestellt wird).

(ii) P1 kennt das Problem, das er hat.

Kennt P1 das Problem bereits, lassen sich weitere Bedingungen beschreiben, die jeweils einen unterschiedlichen Kenntnisstand des Ratsuchenden bezüglich seines Probles widerspiegeln:

(iii) P1 kennt das Problem, kann aber keine konkreten Ziele und damit auch keine Lösungswege nennen.

In diesem Fall wird bei der Problemanalyse die gemeinsame Erarbeitung von Ziel und Lösungsalternativen im Vordergrund stehen. Auch hier ist es wichtig, daß sich P1 zunächst über seine Ziele klar wird, bevor konkrete Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden können. Diese Ausgangslage kennzeichnet das in Kapitel 4 ausführlich diskutierte Beratungsgespräch. Es werden in diesem Fall vorwiegend Züge vorkommen, die dazu dienen, Informationen über mögliche Ziele zu vermitteln.

Ein weiterer Sonderfall, der in der pädagogischen und psychologischen Beratung ebenfalls häufig anzutreffen ist, ist die folgende Variante:

(iv) P1 nimmt an, daß er mehrere Probleme hat. Er weiß aber nicht, wie diese zusammenhängen und ist sich nicht klar darüber, welches Problem er vordringlich lösen soll.

Im folgenden sind weitere Ausgangsbedingungen zusammengestellt, die bereits einen höheren Grad an Informiertheit des Ratsuchenden voraussetzen:

(v) P1 kennt sein Problem und mögliche Ziele, weiß aber nicht, für welches Ziel er sich entscheiden soll.

(vi) P1 kennt ein mögliches Ziel, nimmt aber an, daß es noch andere, für ihn geeignete Ziele gibt.

(vii) P1 kennt ein Ziel, das er erreichen will, aber keinen Weg, wie er das Ziel erreichen kann.

(viii) P1 kennt ein Ziel, einen oder mehrere Wege, wie er das Ziel erreichen kann, kann sich aber für keine Alternative entscheiden oder nimmt an, daß es noch andere, möglicherweise bessere Alternativen gibt.

(ix) P1 kennt ein Ziel, verschiedene Wege und bereits eine Handlungsalternative, die er für die geeignetste hält. Es kommt ihm aber auf die Meinung von P2 an, von der er eine Entscheidung, so oder so zu handeln, abhängig macht.

(x) P1 kennt bereits eine geeignete Handlungsalternative, wie er sein Ziel erreichen kann, nicht jedoch die Abfolge der einzelnen Handlungsschritte.

Aber auch von der Informiertheit des Beraters, seiner Vertrautheit mit dem Ratsuchenden, mit dessen Problem und Handlungskompetenz und eventuellen gemeinsamen Vorerfahrungen hängt es ab, welche Aspekte des Problems jeweils ausführlich diskutiert werden. Allgemein gilt: Je näher der Berater mit dem Ratsuchenden bekannt ist, über desto mehr Informationen wird er bereits verfügen.

Für das Erteilen eines Rats ist es notwendig, daß der Berater Kenntnis hat über die Situation und Person des Ratsuchenden, seine Einstellungen und Motive, seine Bewertungsmaßstäbe, Ziele und Handlungskompetenz. Darüberhinaus muß er abschätzen können, welche Konsequenzen eine mögliche Handlungsalternative für den Ratsuchenden und dessen soziales Umfeld haben kann. Je nach Kenntnisstand werden diese einzelnen Punkte entweder ausführlich angesprochen und diskutiert oder können bereits als bekannt vorausgesetzt werden (vgl. Kapitel 5.3.).

Verschiedene Berater und Ratsuchende werden eventuell unterschiedliche Informationen als notwendige Voraussetzung für einen Ratschlag ansehen. Für das Gelingen eines Rats ist es relevant, daß ein hinreichendes Gemeinsames Wissen vorhanden ist. Erst im Nachhinein, nach Erteilen des Rats, wird sich herausstellen, ob die vorhandene Information ausreichend war. Wie wichtig das Gemeinsame Wissen der Gesprächspartner für den Verlauf der Beratung ist, werden unsere einzelnen Analysen näher zeigen (vgl. z.B. die Folgesequenzen im Anschluß an einen Rat in Kapitel 8).

3.3. Das Problem klären

Wie unsere Zusammenstellung im vorausgegangenen Abschnitt gezeigt hat, ist eine weitere wichtige Komponente für den Verlauf einer Beratungsinteraktion die Fähigkeit des Ratsuchenden, seinem Berater zu vermitteln, was sein Problem ist. Hier spielen zum einen die Informiertheit des Ratsuchenden selbst eine wichtige Rolle, aber auch seine kommunikativen Fähigkeiten.

Auch das Gemeinsame Wissen über Werte und Normen in der Gesellschaft, über die Sitten und Gebräuche und die Erfahrung des Beraters mit ähnlichen Problemen können sein Verständnis erleichtern oder erschweren und spielen somit eine wichtige Rolle für den Dialogverlauf eines Beratungsgesprächs.

In Kapitel 10 werden diese Zusammenhänge am Beispiel der Beratungspraxis in einer soziologischen Randgruppe deutlich. Der Berater muß erst über seine bisherigen Erfahrungen hinaus lernen, nach welchen Spielregeln in dieser Gruppe interagiert wird, um ein weitergehendes Verständnis der Probleme zu erreichen.

Nicht immer aber muß der Berater die Sichtweise des Ratsuchenden bezüglich des Problems übernehmen. Folgender Fall wäre denkbar: P2 versteht zwar, daß P1 annimmt, er habe ein Problem p, der Berater sieht aber einen Zusammenhang mit anderen Problemen von P1 oder mit Problemen seiner Bezugspersonen, die das eigentliche Problem beeinflussen oder sogar verursachen. In der pädagogischen und psychologischen Praxis kann es z.B. vorkommen, daß ein Kind wegen Verhaltensauffälligkeiten einem Berater vorgestellt wird, dieser aber nach einer Problemanalyse feststellt, daß das Problem des Kindes möglicherweise eine direkte Folge der Partnerkonflikte seiner Eltern ist.

Diese unterschiedliche Sichtweise des Problems kann zu Konflikten zwischen Ratsuchendem und Berater führen. Der Berater muß u.U. den Ratsuchenden erst von der Richtigkeit seiner Sichtweise überzeugen. Vor der eigentlichen Problemanalyse steht dann zunächst die Diskussion, wie das Problem von P1 zu definieren ist.

An dieser Stelle des Dialogs entscheidet sich bereits, wie der Ratsuchende einen Rat von P2 bewerten wird. Gelingt es dem Berater nicht, P1 von seiner abweichenden Sichtweise des Problems, seiner Ursachen und Zusammenhänge zu überzeugen, wird u.U. auch ein "optimaler" Ratschlag vom Ratsuchenden nicht akzeptiert werden. Folgendes Beispiel kann dies illustrieren: ein Alkoholiker, der einen Arzt wegen Magen- und Darmbeschwerden aufsucht, kann den Rat des Arztes, dringend den Alkoholkonsum einzuschränken, als völlig irrelevant zurückweisen, weil er zwischen seinen Beschwerden und dem Alkoholkonsum keinen Zusammenhang sieht.

Abgesehen von diesen Sonderfällen wird es besonders in den nachfolgend aufgeführten Situationen zunächst primär um die Klärung des Problems gehen:

(i) Das Problem ist schwer zu überschauen (komplex), weil es sich
   a) aus mehreren Teilproblemen zusammensetzt oder
   b) mit einem anderen Problem des Ratsuchenden zusammenhängt oder
   c) in Zusammenhang mit Problemen anderer Bezugspersonen und deren Lebensweise zu sehen ist.

(ii) P1 hat nur sehr geringe Informationen über das Problem, er hat es noch nicht ausreichend durchdacht oder ist dazu nicht in der Lage.

(iii) P1 selbst ist aufgrund seiner kommunikativen Fähigkeiten nicht in der Lage, das Problem differenziert darzustellen.

Nicht immer jedoch ist eine ausführliche Klärung des Problems notwendig. Im Dialog kann es beispielsweise gleich zur Diskussion von Handlungsalternativen kommen, wenn das Problem von P1 leicht zu überschauen ist und P1 das Problem und sein Ziel nennen kann, das er erreichen will. Dieser Fall wäre sozusagen ein idealer Ausgangspunkt für die Beratung.

3.4. Das Problem fixieren und exemplifizieren

Im ersten Teil einer Problemanalyse kann es notwendig werden, zunächst das Problem zu fixieren. Hierzu können z.B. vom Berater Fragen zu unklaren Punkten gestellt werden, von denen er aufgrund seiner Vorerfahrungen und seiner Beratungspraxis annimmt, daß sie zu einer Fixierung des Problems beitragen. Diese Annahmen sind Hypothesen des Beraters, d.h. der Berater vermutet, daß ihm die Klärung dieser Fragen zu wesentlichen Informationen über das Problem verhelfen kann.

Die folgende Liste enthält Beispiele für solche für die Problemanalyse u.U. wichtige Fragen:

- Seit wann besteht das Problem?
- Unter welchen Umständen entstand das Problem?
- Wie entwickelte sich das Problem?
- Sind andere Personen mitbetroffen?
- Welche Lösungsversuche wurden bereits unternommen?
- Warum sind diese Versuche gescheitert?
- Welche Konsequenzen hat das Problem für den Ratsuchenden und seine Umwelt?
- Wie stark belastet das Problem den Ratsuchenden?

Ein Beitrag des Ratsuchenden zur Fixierung des Problems kann darin bestehen, daß er seinerseits von sich aus Informationen über das Problem gibt. Er kann z.B. versuchen, das Problem zu exemplifizieren, indem er erzählt, in welcher Situation das Problem auftritt bzw. wann das Problem entstanden ist usw.

Solche Züge des Ratsuchenden werden oft in Arzt-Patient-Interaktionen abgeblockt, da der Arzt/Berater davon ausgeht, daß diese Züge zu einer Fixierung des Problems irrelevant oder unökonomisch seien (vgl. Urban 1978).

3.5. Annahmen des Ratsuchenden

3.5.1. Zustandekommen der Beratungssituation

Sieht P1, daß er ein praktisches Problem hat, und hat er sich mit diesem Problem bereits eine gewisse Zeit alleine auseinandergesetzt, wird er u.U. eine andere Person um Rat bitten.

> "Confronted with a practical problem, a man may not only make a personal judgement of what he should do, but may also ask for the judgements of others."
> (Gauthier 1963, 53)

3.5.2. Annahmen von P1, die für die Wahl eines Beraters wichtig werden

P1 wählt jemanden als Berater, von dem er annimmt, daß dieser für die Lösung seines Problems geeignet ist. Je nach Art des Problems erfolgt eine unterschiedliche Wahl. Jemand, der uns aufgrund seiner Erfahrung als Hobbykoch besonders geeignet erscheint, zu den verschiedenen Möglichkeiten der Herstellung einer "mousse au chocolat" Tips zu geben, muß

nicht unbedingt als der beste Berater bei der Bewältigung von Eheproblemen erscheinen. Ob wir jemanden zum Berater in dieser oder jener Frage wählen, hängt also von der Kompetenz oder Qualifikation ab, die wir bei diesem Berater vermuten, immer bezogen auf das zu lösende Problem.

Die folgenden Annahmen sind Kriterien, die P1 bei der Wahl eines Beraters nicht unbedingt explizit angeben kann, zumindest aber unreflektiert berücksichtigt. Diese Annahmen von P1 können sich im Verlauf des Dialogs oder im Anschluß daran als falsch herausstellen.

Eine Auswahl solcher für die Wahl eines Beraters wichtigen Kriterien soll nun dargestellt werden, wobei die Annahmen von P1 jeweils im Anschluß kurz erläutert werden.

P1 nimmt an,

(i) daß P2 bereit ist, mit P1 zu kooperieren.

P1 erwartet von P2 ein gewisses Maß an Interesse, sich mit P1 und seinem Problem befassen zu wollen.

(ii) daß P2 in der Lage ist, das Problem von P1 differenziert zu analysieren.

P1 erwartet von P2 damit bestimmte Fähigkeiten bzw. die Kenntnis von Problemlösestrategien.

(iii) daß P2 in der Lage ist, sich in die Situation und Person von P1 zu versetzen.

Diese Bedingung zeigt Ähnlichkeit mit der Forderung der non-direktiven Beratungsmethode nach Empathie (vgl. Kapitel 9). P1 erwartet von P2, daß er fähig und bereit ist, aus dem Blickwinkel von P1 heraus zu

argumentieren. Ohne diese grundlegende Fähigkeit, Vorannahmen über die Intentionen, Motive und Voraussetzungen des Partners zu machen, ist Beratung kaum möglich. Diese Fähigkeiten erwirbt das Kind im Laufe seiner Lerngeschichte durch die Interaktion mit Bezugspersonen (vgl. den Begriff des "role taking" bei Flavell 1975).

(iv) daß P2 zur Lösung des Problems besonders qualifiziert ist.

Über die Kenntnis von allgemeinen Problemlösestrategien hinaus erwartet P1 eine besondere Eignung von P2, ihm bei seinem Problem helfen zu können.

(v) daß P2 aufrichtig ist.

P1 erwartet von P2, daß er die Interessen von P1 über seine eigenen Interessen und Ziele zu stellen bereit ist. P1 wird sich keinen Berater suchen, von dem er glaubt, er sei unaufrichtig.

(vi) daß P2 nicht die Autorität besitzt, P1 auf seinen Rat hin festzulegen.

P1 erwartet, daß er nach dem Erteilen des Rats die Freiheit behält, nach dem Rat zu handeln oder auch nicht. Bei der Wahl eines Beraters ist es für P1 auch ein wesentlicher Aspekt, daß er sich mit der Bitte um Rat zu nichts verpflichtet. Wird diese Bedingung verletzt, so handelt es sich nicht mehr um das Beratenspiel, sondern um eine andere Kommunikationsform, z.B. "Eine Anweisung Geben" oder "Befehlen". In manchen staatlichen Institutionen sind allerdings die Übergänge fließend. Obwohl die Institution vorgibt, beratend tätig zu sein, drohen bei Nichtbefolgen der Ratschläge (?) u.U. Sanktionen für den Ratsuchenden.

Deshalb soll die folgende Bedingung ebenfalls aufgeführt werden:

P1 nimmt an,

(vii) daß P2 nicht in der Lage ist, aufgrund einer Machtposition bei Nichtbefolgen des Ratschlags Sanktionen über P1 zu verhängen.

3.6. Annahmen des Beraters

Analog zu den in 3.5. aufgestellten Annahmen von P1 lassen sich für P2 Annahmen formulieren, die konstitutiv für das Sprachspiel Beraten sind und ohne die das Spiel nicht zustandekommt. Läßt sich P2 auf das Beratenspiel ein, kann man für ihn außer einer generellen Kooperationsbereitschaft voraussetzen, daß er auch bereit ist, die in (i) - (vii) genannten Bedingungen zu erfüllen. P1 kann P2 jederzeit auf die Bedingungen (i) - (vii) festlegen. Ein unaufrichtiger Berater, der z.B. eigene Ziele in der Interaktion verfolgt, wird deshalb versuchen, die von P1 vorausgesetzte Bereitschaft möglichst gut vorzutäuschen - es käme so ein anderes Spiel bzw. eine Sonderform des Beratenspiels zustande, nämlich "Unaufrichtig Beraten".

Ein besonders interessanter Dialogtyp, bei dem der Berater seinen eigenen Vorteil ebenso wie die Ziele des Ratsuchenden berücksichtigen sollte, ist die Verkaufsberatung. Hier ist es unerläßlich, daß der Berater annimmt, daß P1 die Bedingungen (i)-(vi) für ihn voraussetzt. Schwierig ist es nun, die Ziele und die Intention des Ratsuchenden mit denen des Beraters, der eben ein Produkt seiner Firma verkaufen will, in Einklang zu bringen (vgl. hierzu die Fülle von Trainingsprogrammen in der Verkaufsförderung, z.B. Bänsch 1977, Borgeest 1969, Fischer 1981).

3.7. Weitere situative Bedingungen: ein Vergleich mit "Gemeinsam Planen"

Der Vergleich mit einem verwandten Dialogspiel kann herangezogen werden, um Aufschluß über die Bedingungen eines Spiels zu gewinnen. Wir bedienen uns dieser Methode, um die Bedingungen, die für "Gemeinsam Planen" gelten (vgl. Fritz 1975 und 1982), mit denen für Beratungsdialoge zu kontrastieren.

Was den situativen Rahmen betrifft, existieren zwischen "Beraten" und "Gemeinsam Planen" Gemeinsamkeiten, jedoch auch wesentliche Unterschiede:

(i) In einer Planungssituation haben die Partner ein gemeinsames Problem, das sie auch gemeinsam lösen wollen. Oft sind die Kommunikationspartner bereits über das Ziel der Planungsinteraktion verständigt. In einer Beratungsinteraktion ist dagegen Voraussetzung, daß nur einer der Interaktionspartner ein bestimmtes Problem hat und einen Berater um Hilfe bittet. Dieser Berater versucht, zusammen mit dem Ratsuchenden das Problem zu lösen, verfolgt jedoch keine eigenen oder gemeinsamen Ziele, was das Problem betrifft.

(ii) Bei "Gemeinsam Planen" sind beide oder mehrere Partner an einer Lösung des Problems interessiert und an der Ausführung des akzeptierten Plans beteiligt. Konstitutiv für "Beraten" ist jedoch, daß der Berater i.d.R. an der Ausführung der Handlung nicht beteiligt ist.

(iii) Die Interaktionspartner suchen in der Planungssituation nach der Lösung, die alle Beteiligten als akzeptabel und realisierbar einschätzen. In Beratungsgesprächen geht es aber darum, die für den Ratsuchenden optimale Lösung zu finden. Dabei kann z.B. eine Handlungsalternative, die P2 als Rat erteilt, für P2 selbst keine akzeptable Lösung darstellen. Trotzdem kann aber P2 P1 dies raten, da er sich ja in die Situation von P1 versetzen soll.

(iv) Eine Einigungssituation wird bei "Gemeinsam Planen" nur dann erzielt, wenn alle Partner sich mit der Lösung einverstanden erklären. Bei "Beraten" ist es nur P1, der dem Rat entweder zustimmt, ihn ablehnt oder sich die Entscheidung offenhält.

(v) "Gemeinsam Planen" kann durchaus kompetitive Aspekte enthalten. Es ist häufig der Fall, daß die Planungspartner unterschiedliche Ziele verfolgen und durchsetzen wollen. Beratungsinteraktionen dagegen sind Formen kooperativer Spiele. P1 und P2 haben das gemeinsame Ziel, die für P1 beste Lösung zu finden.

Kapitel 4 Beispielanalyse

4.1. Beispiel Berufsberatung

Ein Besuch beim Arbeitsamt bzw. der Berufsberatung erfolgt meist kurz vor Beendigung der Schulausbildung. Jemand, der heute nach dem Schulabschluß vor der Wahl einer bestimmten Ausbildung steht, ist oft nicht mehr in der Lage, alle für ihn in Frage kommenden Möglichkeiten zu überschauen und sich aufgrund seiner Information für eine Möglichkeit zu entscheiden. Über dieses Spezialwissen verfügt nun der für solche Informationsberatungen ausgebildete Berufsberater.

Die Klienten setzen sich heute im Zuge der Arbeitslosigkeit aus einem zunehmenden Anteil Erwachsener zusammen, die entweder arbeitslos sind oder befürchten, es in ihrem Beruf zu werden.

Der Berater in einer staatlichen Institution wie dem Arbeitsamt erbringt für den Bürger eine Dienstleistung, von der zunächst der Ratsuchende profitieren soll. Dementsprechend sollte der Berater seine Funktion als Unterstützung und Hilfe für den Klienten verstehen. Durch die bessere Übersicht über die Arbeitsmarktlage wird aber vom Berater darüberhinaus erwartet, daß er nicht nur die Neigungen und Fähigkeiten des Klienten in der Beratung berücksichtigt, sondern auch auf Faktoren wie Arbeitslosigkeit in dem gewünschten Beruf, Aufstiegsmöglichkeiten etc. hinweist.

Rät der Berater beispielsweise zu einer Ausbildung in einem Beruf mit hoher Arbeitslosenquote, verletzt er u.U. eine Bedingung für Ratschläge: die Konsequenzen, die sich aus einem Handeln nach dem Rat ergeben, wurden nicht genügend in der Problemanalyse berücksichtigt. Auch der Träger der Institution, der Staat, hat ein Interesse daran, daß wirt-

schaftliche Überlegungen in die Analyse des Beraters miteinbezogen werden. Möglicherweise wird ein Klient arbeitslos, muß umgeschult werden etc., was u.U. mit hohen Kosten verbunden ist.

Der Berater sollte also zweierlei miteinander verbinden: er muß erstens die Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten des Klienten berücksichtigen, er sollte aber auch die wirtschaftlichen Faktoren sowohl im Interesse des Klienten wie auch seines Auftraggebers, des Arbeitsamts, nicht vernachlässigen. Welche Schwierigkeiten sich aus diesen beiden Bedingungen ergeben können, soll die kommunikative Analyse von Beispiel 1 zeigen.

4.2. Exemplarische Analyse eines Beratungsgesprächs bei der Berufsberatung

Das Beratungsgespräch, das der folgenden Beispielanalyse zugrundeliegt, ist im Anhang zusammenhängend transkribiert (Beispiel 1). Die Numerierung der zitierten Äußerungen im Text entspricht der Numerierung im Anhang. Die um Rat fragende Person wird im folgenden als A bezeichnet, der Berufsberater als B.

4.2.1. Erste Informationen zu Problem und Situation

In unserem Beispiel sucht eine Lehrerin die Berufsberatung des Arbeitsamts auf. Es handelt sich um ein Erstgespräch. In (1) eröffnet B das Gespräch, indem er A auffordert, ihre Fragen zu stellen. B nimmt aufgrund seiner Vorerfahrung offensichtlich an, A habe ein Problem, das sie zu ihrem Besuch beim Arbeitsamt geführt hat und er möchte, daß sie dieses Problem verbalisiert.

(1) B: Ja, Frau X, ich weiß jetzt (...) nur, daß Sie einige Fragen an uns haben. Können Sie die vielleicht vorweg ein bißchen.

As Antwort zeigt, daß sie zu Beginn des Gesprächs noch nicht in der Lage ist, ihr Problem konkret darzustellen. Ansonsten müßte man annehmen, sie wolle ihr Problem nicht konkretisieren, was zwar nicht undenkbar, aber ziemlich kurios wäre. Allerdings lassen sich Gründe finden, mit denen man auch einen solchen Dialogverlauf sinnvoll erklären könnte.

A beginnt zunächst, Informationen zu ihrer Person und ihrer Situation zu geben:

(4) A: (...) und zwar bin ich Lehrerin und bin seit fünf Jahren im Schuldienst und würde mich gerne verändern, wobei ich mich allerdings augenblicklich in einer Situation befinde, in der ich mich eigentlich für nichts entscheiden kann und auch nicht, äh, genau sagen könnte, wozu ich genau Lust hätte (...)

As Problem ist, daß sie sich beruflich verändern will, aber nicht weiß, wie sie diese Veränderung erreichen kann. A erwartet von B, daß er ihr bei dieser Entscheidung aufgrund seiner Funktion und Ausbildung helfen kann. Als Ausgangspunkt könnte man für dieses Gespräch die allgemeine Bedingung aus Kapitel 3 umformulieren:

> A weiß, daß sie den augenblicklichen Zustand, in dem sie sich befindet, ändern will (Problem), sie weiß aber weder den Weg noch das Ziel.

Dies ist eine typische Ausgangssituation für eine Informationsberatung.

4.2.2. "Informieren" und "Beraten"

In einem Artikel des Arbeitsamts zu Formen des Berufsberatungsgesprächs wird zwischen drei Arten von Beratungsgesprächen unterschieden, der Informations-, Entscheidungs- und Realisierungsberatung. Diese drei unterschiedlichen Gesprächstypen lassen sich zwar nicht auf alle Beratungsgespräche anwenden. Die folgende Definition der Informationsberatung scheint aber zu einer ersten Differenzierung brauchbar:

> "Die Informationsberatung respektiert Erwartungen nach umfassenden, zuverlässigen Auskünften. Sie hat berufliche Ausbildungswege zu skizzieren, die Zugangsbedingungen, die über die Ausbildungsabschlüsse zugänglichen Positionen und Berechtigungen im Beschäftigungssystem, Aufstiegs- und Weiterbildungswege. Ziel der Beratung ist es, dem Ratsuchenden den erforderlichen Wissensstand zu vermitteln, unabhängig davon, ob er die Berufsberatung weiter zu seiner beruflichen Entscheidung konsultieren will."(Tübinger Universitätszeitung 1977, Heft 4/5, 34)

Man könnte nun einwenden, bei einer solchen Problemlage und einem solchen Interaktionsziel des Beraters handle es sich nicht um eine charakterische Beratungsinteraktion, sondern eher um ein anderes Spiel, nämlich Informieren. Tatsächlich scheint es auch in unserem Beispiel As primäre Intention zu sein, informiert zu werden:

(4) A: (...) und mich würde also einmal natürlich interessieren, was ich mit meinem Studium anfangen kann, also welche anderen Möglichkeiten es eventuell noch gäbe, auch Aufbaumöglichkeiten, oder was ganz anderes.

A läßt an dieser Stelle offen, ob sie eher eine praktisch orientierte Ausbildung in Erwägung zieht oder eher an einem Aufbaustudium interessiert ist. Diese Nichteingrenzung des Problems bzw. möglicher Lösungswege könnte mit einem Informationsmangel von A zusammenhängen, die am Anfang des Gesprächs noch nicht informiert genug ist, um sich für eine

Eingrenzung des Problems entscheiden zu können. Es scheint aber eher, daß sie dies aus strategischen Gründen tut, wie noch näher zu zeigen sein wird, nämlich um ihr Interaktionsziel "Möglichst umfangreich informiert werden" optimal zu erreichen.

Gegen die Annahme, eine Informationsberatung bei der Berufsberatung sei ein reines Informationsspiel, bei dem in erster Linie Auskünfte erteilt werden, sprechen As Erwartungen:

(i) A erwartet, daß B aufgrund seiner beruflichen Ausbildung in der Lage ist, gezielt zu informieren.

(ii) A erwartet sich von diesem Gespräch, daß sie mehr Einblick in ihr Problem gewinnt und damit ihre Situation besser analysieren kann - dies muß nicht, kann aber durchaus über die reine Informationsvermittlung hinausgehen.

Der Zusammenhang zwischen Beraten und Informieren läßt sich zeigen, indem wir auf die in 3.2. dargestellten Bedingungen Bezug nehmen: Wenn das praktische Problem von P1 darin besteht, daß er keine Möglichkeit sieht, wie er ein bestimmtes Ziel erreichen kann (Bedingung (vii)), dann kann P2 ihn beraten, indem er ihm eine oder mehrere Möglichkeiten nennt, wie P1 sein Ziel erreichen könnte, d.h. der Berater informiert den Ratsuchenden über bestimmte Möglichkeiten zu handeln. Ebenso kann P2 P1 ein Ziel oder mehrere Ziele nennen, falls dieser noch unsicher ist, für welches Ziel er sich entscheiden soll (Bedingung (v)), oder noch kein Ziel kennt (Bedingung (iii)). In diesen Fällen erfolgt die Beratung des Ratsuchenden durch die Vermittlung von Informationen. Es scheint aufgrund dieses Zusammenhangs berechtigt, Informationsgespräche als einen besonderen Typ von Beratungsgesprächen aufzufassen.

Zweifellos zeigt das Informationsberatungsgespräch den engsten Zusammenhang zwischen "Beraten" und "Informieren". Zwar wäre für die Ratsuchende A das Gespräch erfolgreich abgeschlossen, wenn sie einen gewissen "Sättigungsgrad" an Informationen erreicht hätte. Würde dieses Ziel aber schneller erreicht bzw. könnte sich A im Verlauf des ersten Gesprächs bereits für einen der genannten Bereiche näher interessieren, wäre es durchaus denkbar, daß A ihr Interaktionsziel verändert und im folgenden mehrere Möglichkeiten aus einem Bereich diskutiert werden: diese Variante würden die Praktiker der Berufsberatung als Entscheidungsberatung bezeichnet. Das Gespräch könnte auch in eine Realisierungsphase münden, wobei A und B gemeinsam Wege diskutierten, wie das gewählte Ziel von A am besten zu erreichen wäre. Um sich für eine Möglichkeit entscheiden zu können, wie man ein Ziel am besten erreichen kann, müssen aber bestimmte Bedingungen erfüllt sein, d.h. man muß über ein gewisses Maß an Informationen verfügen.

A kennt nun zu Beginn des Gesprächs weder Ziel noch mögliche Wege, wie sie ihr Problem lösen könnte. Sie besitzt nicht das Wissen, sich für etwas entscheiden zu können. Dieses Wissen wird in einer Informationsberatung durch die Informationen des Beraters vermittelt.

Auf As ersten Gesprächsbeitrag folgen einige Frage-Antwort-Sequenzen, die für das Vorfeld eines Beratungsgesprächs typisch erscheinen. Bevor B die Ratsuchende informieren kann, muß er selbst über Informationen verfügen. Was er wissen muß, hängt dabei auch mit der Art des Problems zusammen, das gelöst werden soll und der spezifischen Sichtweise des Problems bei den Interaktionspartnern. P1 und P2 können aber durchaus verschiedener Meinung darüber sein, wieviel und welche Informationen für eine sinnvolle und erfolgreiche Beratung nötig sind. Falls es darüber zu keiner Einigung kommen kann, ist das Erteilen eines Rats u.U. unmöglich.

Der Berater erfährt in As Äußerung (4) einige Daten über ihre Person (A ist Lehrerin und seit fünf Jahren im Schuldienst) und vage Einzelheiten zu ihrem Problem (A will sich beruflich verändern, sie weiß aber weder, was sie machen will, noch weiß sie, wie sie dies machen könnte). B will nun genauere Informationen über As Vorbildung erhalten: er fragt A nach Studienfächern und Studienabschluß:

(7) B: Ja, ja. Was für ein Studium haben Sie abgeschlossen?
(8) A: Ich hab' ein normales PH-Studium gemacht und hab' dann auch (lacht) normal die zweite Dienstprüfung abgeschlossen.
(9) B: Ja, für Grund- und Hauptschule?
(10) A: Ja.
(11) B: Welche Fächer haben Sie studiert?
(12) A: Ich hab' Deutsch und Sport studiert, also da ist also Deutsch als Wahlfach und Sport als Nebenfach.

Von diesen Angaben nimmt B offensichtlich an, daß sie eine notwendige Voraussetzung für weitere Informationsvermittlung und einen möglichen Rat sind. Solche Rückfragen sind in Beratungsinteraktionen sehr beliebte Züge, um Informationen zu erhalten. Mit diesen Frage-Antwort-Sequenzen läßt sich auf effektive Weise ein Gemeinsames Wissen herstellen. Dies erklärt, warum solche Sequenzen so häufig in Beratungsinteraktionen vorkommen, denn Rückfragen zu unklaren Punkten können für die Informationsgewinnung strategisch vorteilhaft sein.

Auffallend scheint, daß sich B in unserem Beispiel mit As Problemdarstellung zufriedengibt und zu diesem Bereich keine weiteren Fragen mehr stellt. Er beginnt statt dessen seinerseits über bestimmte Handlungsmöglichkeiten zu informieren, was im folgenden näher untersucht werden soll.

4.2.3. Erste Informationen des Beraters

Die erste Informationssequenz von B erfolgt an der Stelle, an der er Kenntnisse hat über:

- As Problem (A will sich beruflich verändern)
- As derzeitige Tätigkeit (A ist Lehrerin)
- As Vorbildung (As Studienfächer sind Deutsch und Sport, sie hat ein PH-Studium absolviert)

Der Berater beginnt A zu informieren, statt sie um eine nähere Explikation des Problems zu bitten, indem er Rückfragen stellt wie beispielsweise: "Warum wollen Sie sich denn beruflich verändern?"

Dieser Zug wäre zumindest nicht ungünstig, um weiteren Einblick in As Problem zu gewinnen und auch sinnvoll, wenn man davon ausgeht, daß institutionelle Berater möglichst effektiv und ökonomisch beraten und so schnell wie möglich zum Kern des Problems kommen sollten.

Man könnte nun versuchen, Voraussetzungen aufzuzeigen, von denen B ausgeht, wenn er diesen Zug, eine weitere Rückfrage zu stellen, nicht wählt. Der Berater stellt keine weiteren Fragen,

(i) weil er annimmt, A habe keine Gründe, oder

(ii) weil er annimmt, diese Gründe seien für eine Problemanalyse unwesentlich, oder

(iii) weil er annimmt, A sei es peinlich, direkt nach Gründen für den angestrebten Berufswechsel gefragt zu werden, oder

(iv) weil er annimmt, A wisse über die Gründe nicht genügend Bescheid, um sie explizieren zu können.

(i) könnte man aufgrund Bs Erfahrung ausschließen, denn es wird relativ selten geschehen, daß jemand einen Berufswechsel wünscht, ohne einen einzigen Grund dafür angeben zu können. Ebenso kann man davon ausgehen, daß B als Berater weiß, daß solche Gründe wesentlich für eine Problemanalyse sind und deshalb auch angesprochen werden sollten (ii). Die Voraussetzung (iii) dagegen stünde mit unserer Analyse von B (27) in Einklang: in dieser Äußerung fragt B A äußerst zurückhaltend nach ihrem Alter (vgl. 4.2.4.)

Am wahrscheinlichsten scheint allerdings die Kombination von Voraussetzung (iii) und (iv), die man wie folgt formulieren könnte:

(iv') B stellt keine Rückfragen zu As Gründen, sich beruflich verändern zu wollen, weil er annimmt, A sei nicht in der Lage, Gründe anzugeben oder wolle diese Gründe nicht äußern, weil sie ihr peinlich sein könnten.

Trifft (iv') zu, können wir davon ausgehen, daß dieser Zug von B, seinerseits mit Informationen zu beginnen, strategisch günstig ist. Aufgrund seiner Erfahrungen mit Ratsuchenden kann der Berater dieses Vorgehen für besonders günstig halten (vielleicht ist dieser Mangel an Informiertheit gerade eine charakteristische Ausgangslage für Beratungen im Arbeitsamt). Wenn - wie in unserem Beispiel - jemand sehr ungenaue Vorstellungen über sein Ziel und seine Handlungsmöglichkeiten hat, gewinnt dieser Ratsuchende gerade durch die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, die der Berater ins Spiel bringt, weiteren Aufschluß über Ziel, Problem und Handlungsalternativen.

(17) B: (...) Aufbaustudium, (...) das kann das erste Stichwort sein, wenn Sie an die PH in Reutlingen denken, beispielsweise ist natürlich theoretisch immer drin, an das Diplom in Pädagogik zu denken (...). Es dürfte Ihnen bekannt sein, der Abschluß mit erster Dienstprüfung, der kann dort als Vordiplom gewertet werden (...).

Für die Annahme, daß B über Informationen von sich aus A zu einer weiteren Explikation des Problems auffordern will, spricht auch folgende Äußerung:

(21) B: (...) Da müßte ich jetzt den Ball wieder zurückgeben. Darf ich Sie bitten, wenn auch bloß versuchsweise, zu sagen, in welche Richtung Sie denken?

A wird nun aufgefordert, den Problembereich näher einzugrenzen, zu dem Informationen erfolgen sollen. Bs erste Informationen haben die Funktion, A diese Einschränkung zu erleichtern und so einen Beitrag zur Explikation des Problems zu liefern. Dieses Ziel Bs wird aber nur teilweise erreicht. A hält an ihrer Ausgangsbasis fest, daß sie wissen will, "was es überhaupt gibt":

(22) A: Ja, ich hab' mich da noch nicht festgelegt, also ich wollte jetzt überhaupt erst mal allgemein wissen, was es überhaupt gibt, denn das weiß ich ja nicht, also, ich bin da nicht informiert genug (...).

A betont, daß sie über eine möglichst große Zahl von Berufen und über die Wege, diese zu erreichen, zugleich informiert werden will. As geringe Einschränkung, eine "Aufbausache in Sport" sei vielleicht günstiger als ein Germanistikstudium, hilft B bei einer Eingrenzung nicht weiter. Deshalb stellt er die erste Rückfrage zu As Problem:

(23) B: Möchten Sie da im weiteren Sinne doch pädagogisch tätig sein?

A versucht nun, wenigstens in Ansätzen, die Ursachen ihres Wunsches, den Beruf zu wechseln darzustellen: in der Hauptsache machen ihr die Disziplinierung der Kinder und der dauernde Leistungsstreß zu schaffen:

(24) A: Ja, darüber bin ich mir eben sehr im unklaren, sagen wir mal, äh, auszuschließen wäre für mich eine pädagogische Tätigkeit vielleicht mit, mit Kindern, oder mit kleineren Kindern, das möchte ich also, das ist eigentlich auch der Grund, ich möchte eigentlich, ähm, also nicht so gern mit kleinen Kindern arbeiten. (...) Hm, das heißt, ich möchte schon. Moment, ich muß vielleicht da ein bißchen differenzieren, also mein Problem in der Schule ist, daß ich mit den Kindern sehr gut auskomme, solange ich ihnen, solange ich keinem Leistungsdruck ausgesetzt bin, und sobald ich eben ständig gezwungen bin, Forderungen zu stellen und sie zu disziplinieren, und das ist im Augenblick eben fast nicht anders möglich, als man das tut, das liegt mir einfach nicht, das ist etwas, das ist mir einfach zuwider, und deshalb möchte ich (...) so etwas vermeiden, also ich könnte mir mit Kindern durchaus was vorstellen, außerhalb der Schule, aber nicht mehr innerhalb einer Schule.

Statt nun auf diese psychischen Belastungen einzugehen und hier weiterzufragen, faßt B zusammen:

(25) B: Darf ich's so verstehen, bissel plakativ auch, Rollenkonflikt des Lehrers im staatlichen Schulsystem?

Diese Äußerung zeigt die Gebundenheit des Beraters an die Institution: Der Berufsberater ist für bestimmte Probleme zuständig, die Ausbildung und Weiterbildung betreffen, für psychische Probleme ist der Psychologe beim Arbeitsamt zuständig, ein weiterer Spezialist.

Mit der Äußerung (25) vergibt der Berater die Chance, Näheres über As Probleme im Umgang mit ihren Schülern und ihre daraus resultierenden Schwierigkeiten zu erfahren. Diese Schwierigkeiten haben jedoch vermutlich zu As Wunsch beigetragen, den Beruf zu wechseln und könnten möglicherweise Auswirkungen auf die Berufsalternativen haben. Für eine

sinnvolle Problemanalyse und einen qualifizierten Rat wäre es deshalb günstiger gewesen, auf diese Schwierigkeiten näher einzugehen, statt sie zu verallgemeinern.

Anders zu beurteilen ist Bs Reaktion, wenn man als Interpretierender davon ausgeht, daß B annimmt, A sei nicht in der Lage, ihre Schwierigkeiten im Berufsalltag näher zu beschreiben, und daß er sich außerstande sieht, mit ihr in der zur Verfügung stehenden Zeit eine Art therapeutisches Gespräch zu führen, in dessen Verlauf sie sich über ihre Konflikte klar werden könnte. Vielleicht geht B auch davon aus, diese Informationen über Belastungen in der Schule seien für die Informationsberatung (zumindest im Erstgespräch) unwichtig.

Franke (1966) betont, daß diese eher therapeutische Hilfe auch kaum von einem Berufsberater erwartet werden darf:

> "Beratung ist nicht Erziehung oder Psychotherapie. Diese haben dauerhafte Verhaltensänderung zum Ziel. Selbst wenn im Einzelfall eine solche Verhaltensänderung für die Lösung des anstehenden Problems nötig und wünschenswert ist, kann die Beratung (beim Arbeitsamt, Anm. der Verf.) selbst ihrem Wesen nach diese Aufgabe nicht leisten." (Franke 1966, 128)

Gleichzeitig stellt Franke jedoch auch fest, daß es u.U. notwendig sein kann, den Klienten zur weiteren Bearbeitung seiner Probleme an einen Psychologen oder Arzt zu verweisen. Ein solcher Hinweis des Berufsberaters sollte im Verlauf des Gesprächs erfolgen. Es liege je nach Einzelfall im Ermessen des Berufsberaters, ob er einen Arzt oder Psychologen in die Beratung einschalten will (Franke 1966, 129).

Eine dritte Verständnismöglichkeit unseres Beispiels scheint am wahrscheinlichsten, da sie im Einklang mit der Interpretation der darauffolgenden Äußerungen steht: B will am Anfang des Gesprächs allzu persönliche Fragen vermeiden, um die Ratsuchende nicht zu verunsichern oder indiskret zu

erscheinen. Es bleibt allerdings fraglich, ob eine Problemanalyse, in der von vornherein bestimmte Aspekte des Problems ausgeklammert werden, als sinnvoll anzusehen ist.

4.2.4. Offenheit herstellen

Die Ratsuchende A macht zunächst einen unsicheren Eindruck, sie weiß offensichtlich nicht, wieviel persönliche Informationen sie geben soll, um eine erfolgreiche Beratung zu ermöglichen. Auch der Berater verhält sich zu Beginn des Gesprächs eher zurückhaltend und vorsichtig. Interpretiert man die Äußerungen des Beraters in (25) als Versuch, peinliche Fragen zu vermeiden, so scheinen folgende Äußerungen diese Interpretation zu stützen:

(27) B: Wenn ich ein bißchen persönlicher werden darf, mal einfach rechnen, PH-Studium, fünf Jahre Berufstätigkeit, zweite Dienstprüfung.
(28) A: Ich bin jetzt 29. (Beide lachen)
(29) B: Sie verstehen das, das ist für die Überlegungen, was noch werden könnte, auch ein entscheidender Gesichtspunkt.
(30) A: Ganz genau, da haben Sie recht.

Um die Information über das Alter der Klientin zu erhalten, verhält sich B sehr vorsichtig, er möchte nicht unhöflich erscheinen (Verstoß gegen die Maxime: Damen fragt man nicht nach ihrem Alter!). Auch Bs Äußerung (29) zeigt, daß ihm sehr viel an einem guten Einvernehmen mit der Klientin liegt. Deshalb fügt er auch noch eine Erläuterung hinzu, warum es ihm wichtig ist, das Alter der Ratsuchenden zu erfahren. Dieses Bemühen um Vertrauen scheint typisch für die erste Phase von institutionellen Beratungsgesprächen, in der erst ausgehandelt werden muß, wie persönlich das Gespräch geführt werden soll.

Dieser Versuch, Vertrauen herzustellen, hängt natürlich auch mit der Kooperationsbereitschaft von P1 und P2 zusammen. P1 wie auch P2 müssen an einer Zusammenarbeit interessiert sein, was die Lösung des Problems betrifft. Dazu gehört, daß P1 bereit ist, sich dem Berater zu 'öffnen'. Kooperativ heißt nach Ansicht des Berufsberaters in unserem Beispiel wohl auch, möglichst in der ersten Phase des Gesprächs nicht indiskret zu wirken. Die Umständlichkeit, mit der B vorgeht, um das Alter der Klientin zu erfahren, scheint allerdings eher übertrieben. In einem institutionellen Gespräch kann der Berater davon ausgehen, daß die Ratsuchenden wissen, daß nicht aus persönlicher Neugier nach dem Alter der Klienten gefragt wird.

In den ersten Zügen der Beratungskommunikation wurde versucht:

- gemeinsames Wissen herzustellen über Person, Situation und Problem der Ratsuchenden,
- Offenheit auszuhandeln und
- über erste Informationen des Beraters einen Beitrag zur Problem- und Zielanalyse zu liefern.

4.2.5. Informationen und Vorschläge im Mittelfeld

Bevor P2 einen Rat geben und P1 einen Rat akzeptieren kann, müssen Ratsuchender und Ratgeber über gewisse Informationen verfügen. Einige dieser Informationen wurden bereits in den ersten Zügen des Beratenspiels, die wir im folgenden Vorfeld nennen wollen, ausgetauscht. Weitere Informationen erhalten die Partner im Mittelfeld: kennzeichnend für das Mittelfeld scheinen Vorschläge und Informationen, die die Funktion haben, weiteres Gemeinsames Wissen herzustellen. P1 und P2 durchlaufen verschiedene Informationsstufen, bevor ein Rat erfolgt.

Während es für das Vorfeld typisch scheint, daß der Ratsuchende zunächst den Berater über das Problem, die Situation und persönliche Merkmale unterrichtet, geht die Information im Mittelfeld eher vom Berater aus. Will P2 P1 informieren, muß er selbst über gewisse Informationen verfügen:

(i) P2 muß wissen, daß dies und jenes der Fall ist.

(ii) P2 muß wissen, daß man x-en, y-en oder z-en kann, wenn dies oder das der Fall ist.

(iii) P2 muß wissen, welche Möglichkeiten es gibt, zu x-en, zu y-en oder zu z-en.

Diese Bedingungen für Informieren hängen eng mit den Bedingungen aus Kapitel 3 zusammen, in denen verschiedene Problemtypen und damit Informationsstufen aufgeführt wurden. In einer Realisierungsberatung z.B. kann der Berater darauf verzichten, den Ratsuchenden über bestimmte Möglichkeiten der Problemlösung zu informieren, da der Ratsuchende bereits solche Wege kennt und sich schon für eine Möglichkeit zu handeln entschieden hat. Aufgabe des Beraters ist hier, über einzelne Realisierungsphasen zu informieren.

In unserem Beispiel 1 allerdings ist As Kenntnisstand und damit der Grad an Informiertheit so gering, daß zunächst (i) und (ii) im Vordergrund der Beratung stehen, B also erst einmal über bestimmte Tatsachen und Handlungsalternativen informieren wird, bevor eine Realisierung diskutiert werden kann. Diese Informationen und Vorschläge im Mittelfeld haben aber eine weitere Funktion: Durch As Reaktionen ist B in der Lage abzuschätzen, wie A bestimmte Handlungsmöglichkeiten bewertet (vgl. hierzu Kapitel 6). So gewinnt B einen Überblick über As Bewertungskriterien und über das, was die Ratsuchende als gute Lösung bzw. als beste Lösung ansehen

wird. Die Kenntnis dieser Bewertungskriterien ist für den Berater deshalb wesentlich, weil er ohne sie nicht sagen kann, was die beste Lösung für As Problem sein könnte.

Bei seinen Informationen und Vorschlägen geht der Berater in unserem Beispiel 1 meist nach einem bestimmten Schema vor:

(i) B nennt einen Weg, mit dem A ihr Ziel (eine berufliche Veränderung) erreichen könnte.

(ii) B konkretisiert diesen Weg, indem er zeigt, wie A diese Möglichkeit verwirklichen könnte.

(iii) B bewertet diese Handlungsalternative.

Hierzu ein Beispiel:

(35) B: (...) Das wäre eine Variante: Aufbau zum Diplom in Sozialpädagogik. Günstiger vielleicht wäre der Abschluß an der Fachhochschule Sozialwesen, Sozialpädagogik, Sozialarbeit an der Fachhochschule. (...) Da ist zwar der Weg nicht, der Ausbildungsweg, nicht so überschaubar. (...) Sie müßten mit solchen Fachhochschulen direkt Kontakt aufnehmen und mit denen handelseinig werden, wie jetzt Ihre Vorbildung, Ihre Berufserfahrung, auf dieses neue Studium angerechnet werden können. Da bin ich einigermaßen optimistisch.

As Reaktion auf diese Vorgehensweise des Beraters besteht meist darin, Einwände gegen die Handlungsalternative vorzubringen oder Rückfragen zu unklaren Punkten zu stellen. Die folgende Äußerung ist hierfür ein Beispiel:

(48) A: Also, ich glaub', das ist eigentlich ein bißchen umstritten, also das ist noch nicht so ganz klar, was aus den Leuten werden soll.

A äußert hier Zweifel, indem sie darauf hinweist, daß nach Absolvierung eines Aufbaustudiums "Erwachsenenbildung" in Eßlingen noch nicht "klar" ist, in welchen Bereichen diese Leute dann arbeiten sollen - ein Grund für sie, diese Möglichkeit als nicht unbedingt gut zu bewerten. B stimmt dieser Bewertung auch zu:

(49) B: Ja, ja, das ist richtig.

Es wird an dieser Stelle deutlich, worin der Sinn von Informationen im Mittelfeld besteht: durch das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten und deren Bewertung, was über das reine Informieren hinausgeht, gewinnen A und B mehr Einblick in As Problem und ihre Bewertungskriterien. Die Rolle von Informationen in einer Informationsberatung entspricht oft der Funktion von Vorschlägen in einer Planungssituation, nämlich:

> "Der Sinn eines Vorschlags ist es, (...) in einer Planungssituation eine Möglichkeit zu handeln in die Diskussion zu bringen." (Fritz 1982, 295)

Aus diesem Grund sind in Informationsberatungen Informationen und Vorschläge auch oft schwer zu trennen. Unterschiede zwischen Informationen und Vorschlägen lassen sich an folgenden Zusammenhängen zeigen: Gegenstand eines Vorschlags ist eine bestimmte Handlungsform (was man tun könnte), Gegenstand einer Information ist ein Sachverhalt (was der Fall ist), der allerdings beim Beraten auf charakteristische Weise mit einer Handlungsform zusammenhängt. Die Tatsache, daß es in der Stadt X einen Y-Studiengang gibt, ist eine Bedingung für das Y-Studieren in X. Deshalb kann man jemandem den Vorschlag machen, in X Y zu studieren, indem man ihn darüber informiert, daß man in X Y studieren kann.

Einen weiteren Unterschied könnte man in der Bewertung sehen, die in Vorschlägen enthalten ist. Hier legt sich der Vorschlagende darauf fest, daß er die Handlungsalternative, die er vorschlägt, für "gut" hält. In den meisten Beratungsgesprächen werden aber auch Informationen gezielt ausgewählt und damit implizit bewertet. Nicht alles, was der Fall ist, kommt für den Ratsuchenden als Handlungsalternative in Betracht. Die Trennung zwischen Information und Vorschlag ist deshalb in unserem Zusammenhang kaum möglich, da beiden Handlungsmustern eine ähnliche Funktion im Beratungsdialog zukommt.

Interessanter ist für uns die Möglichkeit, Informationen und Vorschläge von Ratschlägen zu trennen. Aufgrund des bisher Gesagten läßt sich erwarten, daß Ratschlägen meist eine längere Problemanalyse vorausgeht. Ratschläge und Vorschläge unterscheiden sich demnach zum einen durch ihre unterschiedliche Stellung im Dialogverlauf. Einen anderen wesentlichen Unterschied, der die Funktion von Vorschlägen sehr deutlich zeigt, liegt in den unterschiedlichen Folgezügen auf Vorschläge und Ratschläge. Folgendes Beispiel aus Text 1 soll dies illustrieren:

(153) B: Wieder die Kombination zum Sport. Denken Sie so an ein Sportartikelgeschäft.
(154) A: Nein, total abgelehnt. (...)
(155) B: Das mal ausgeblendet (...)

Der Berater macht A einen Vorschlag, den er offensichtlich für sinnvoll hält. A ist Sportlehrerin, es werden an dieser Stelle gerade Möglichkeiten einer eher praktischen Ausbildung diskutiert, also besteht ein enger Zusammenhang zwischen Problem und Vorschlag.

Bs Reaktion auf As Ablehnung aber zeigt, daß er seine Äußerung nicht als Rat, sondern als Vorschlag gemeint hat. Er zieht den Vorschlag in dieser Form nämlich sofort aus der

Diskussion zurück. Zwar nimmt der Berater offensichtlich an, dies sei eine gute Möglichkeit für A, ihr Problem zu lösen. Würde er diese Handlungsalternative aber als optimal für A einschätzen, hätte er auf As Ablehnung vermutlich anders reagiert. Er hätte z.B. zeigen können, warum er diese Alternative für die beste oder für besonders gut hält, oder er hätte eine Rückfrage zu As negativer Bewertung stellen können.

Einen Vorschlag kann man mit der Äußerung "Es war ja nur ein Vorschlag" jederzeit aus der Diskussion nehmen, wenn man sieht, daß der oder die Kommunikationspartner die eigene Bewertung, so zu handeln sei gut, nicht teilt bzw. nicht teilen. Für einen Ratschlag aber wäre eine ähnliche Äußerung eines Beraters zumindest ungewöhnlich, wenn nicht gar unverträglich (vgl. Kapitel 7 und 8): mit einem Rat legt man sich stärker als mit einem Vorschlag darauf fest, daß x-en für P1 eine gute Art zu handeln ist. Dementsprechend kann man einen Rat nicht so leicht zurücknehmen wie einen Vorschlag.

4.2.6. Bewertung von Handlungsalternativen

Wie stark die persönliche Bewertung von Handlungsalternativen, die zur Lösung eines praktischen Problems beitragen könnten, den formalen und inhaltlichen Verlauf eines Beratungsgesprächs determinieren, soll im folgenden gezeigt werden. Diese Bewertung hängt natürlich von dem jeweiligen Informationsstand von P1 bzw. P2 ab. Weiß P2 bereits bestimmte Einzelheiten über die Vorlieben und Fähigkeiten von P1, wird davon auch seine Bewertung beeinflußt. Gibt P2 P1 einen Rat, so sollte er diesen wesentlichen Aspekt berücksichtigen und die Konsequenzen bedenken, die sich aus einem solchen Handeln ergeben.

In einer Beratungsinteraktion wird dies in charakteristischer Weise vorbereitet. Wenn P2 P1 sagen will, was P1 tun soll, um sein praktisches Problem zu lösen, so sollte P2 die Bewertungskriterien von P1 kennen, bevor er einen Rat erteilt, und er sollte in der Lage zu einer eigenen Bewertung sein. Interessant sind vor allem die Stellen, an denen implizit oder explizit eine unterschiedliche Einschätzung von A und B bezüglich einer möglichen Lösung für das Problem zum Ausdruck kommt oder eine implizit oder explizit wertende Aussage des Beraters Konsequenzen für den Dialogverlauf hat (vgl. Kapitel 6).

Mit der Idee, daß A den Lehrerberuf u.U. ganz aufgeben will, kann sich B erst in Teil 2 des Gesprächs (ab (116)) anfreunden. In Teil 1 werden relativ lange Möglichkeiten diskutiert, in anderen pädagogischen Bereichen als in der Schule zu arbeiten. Offensichtlich geht B bei seinen ersten Informationen davon aus, daß es von A unvernünftig wäre, ihre Qualifikation aufzugeben. Da bezüglich der finanziellen Sicherheit (77) alle Alternativen zum Beamtenstatus nach Bs Meinung fragwürdig sind, (diese Sicherheit könnte A aber durchaus aufgeben, vgl. (78)), betont B, eine bestimmte Handlungsalternative (ein Fernstudium zu beginnen) sei besonders günstig:

(99) B: Das wär' mal so ein rundum noch nicht so verbindlicher Weg. (...) Sie bräuchten keinem Menschen was zu sagen, (...) Sie würden da mal reinriechen (...).

Der Berater scheint diesen Weg deshalb so günstig zu finden, weil A ihr Prestige und ihre Sicherheit als Lehrerin nicht aufgeben müßte. As Äußerung (78) zeigt aber, daß ihr an Sicherheit weniger liegt:

(78) A: Ah, ne, aber auf die Sicherheit kommt's mir wirklich nicht an.

Im Anschluß an (109) holt der Berater nun schriftliches Informationsmaterial. An dieser Stelle des Gesprächs sind bereits 45 Minuten vergangen. Man könnte dies als Zeichen verstehen, daß B A gerne verabschieden will. A würde dann mit schriftlichem Informationsmaterial nach Hause geschickt, ein beliebter Zug in institutionellen Beratungsgesprächen. Für B wäre eine Erstberatung mit diesem Zug erfolgreich abgeschlossen. Er hat mehrere Möglichkeiten einer beruflichen Veränderung aufgezeigt und eine Alternative als besonders geeignete Lösung bewertet (99).

A versteht nun Bs Zug, ihr Informationsmaterial zu geben, aber nicht als Zeichen zur Verabschiedung, sie beginnt in den Broschüren zu lesen. So entsteht eine relativ lange Pause von zwei Minuten. Möglicherweise weiß A nicht, daß B ihr dieses Material zur Verfügung stellen kann, oder sie versteht seinen Zug als Aufforderung, jetzt in diesem Heftchen zu lesen. B dauert diese Lesepause zu lange, und er unterbricht A bei ihrer Lektüre:

(113) B: Wenn Sie die Ferien füllen wollen mit der Lektüre, können Sie's gern mitnehmen.

Diese Äußerung stößt bei A auf Unverständnis, wie ihre Frage (112) "Bitte?" zeigt. Sie weiß scheinbar nicht, wie sie Bs Äußerung verstehen soll: meint B diese Äußerung als Vorwurf ("Warum lesen Sie so lange?"), als Zeichen zur Verabschiedung, sozusagen als Hinweis, sich zu Hause weiterzuinformieren, oder will B sie scherzhaft darauf hinweisen, daß er ihr dieses Material zur Verfügung stellen kann? Erst auf Bs Antwort auf ihre Rückfrage entschließt sie sich zu dem Verständnis, daß B seine Äußerung als Scherz meinte.

A beginnt nun ihrerseits, von der Ferienplanung des Oberschulamts zu erzählen. Es wird dadurch wieder Einverständnis hergestellt. Im Anschluß daran beginnt eine neue, inhaltlich deutlich abgegrenzte Phase des Gesprächs.

4.2.7. Teil 2 des Gesprächs

Teil 2 des Gesprächs kommt zustande, weil A die Äußerung (4) aus Teil 1 wieder aufnimmt. Hier erwähnte sie bereits, daß sie durchaus an einer Ausbildung interessiert sei, die nicht in einem Studium besteht.

(4) A: (...) oder was ganz anders.

(116) A: Ich weiß gar nicht, ob ich die Pädagogik nicht überhaupt verlassen sollte.

Wie sehr Bs Vorannahmen seine Bewertung und damit auch den Dialogverlauf beeinflussen, zeigt seine Reaktion auf diese Äußerung As. B denkt zunächst wieder an das Studium eines neuen Fachs, was er wegen As Alter und ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach Beendigung des Studium für bedenklich hält:

(117) B: Dann sind wir wieder an der Rechnung von vorher, die Sie mir ja abgenommen haben. Da müßte ich jetzt sagen, ein ganz anderes Studium, das wird kritisch, einfach wegen des Zeitaufwandes, nicht, Sie wären dann mit was ganz anderem fertig so um die 35 (...) und da schafft der Arbeitsmarkt natürlich Probleme.

In (118) erkundigt sich A nach Möglichkeiten, bei denen sie ihr Sportstudium verwenden könnte. Auch hier denkt B wieder zuerst an ein Aufbaustudium, obwohl A ausdrücklich ihr geringes Interesse an einem Studium betonte. Dies scheint für die Annahmen zu sprechen, die wir im Vorausgehenden über Bs Bewertung gemacht haben: Der Berater kann sich nicht ohne weiteres vorstellen, daß A ihre bereits erreichte Qualifikation und ihren Status als Lehrerin aufgeben sollte oder überhaupt aufgeben will, was A aber gerade betont:

(118) A: Ja, es braucht ja nicht unbedingt ein Studium zu sein. Wie sieht es denn mit Sport aus?

(119) B: Ja, da kämen Sie auch rascher zum Ziel, weil Sie ja hier in Tübingen, was Sie an der PH gelernt haben, wird angerechnet, auch wieder nach dem Rezept von Fall zu Fall.

4.2.8. Weitere Informationen und Vorschläge

Ab (116) beginnt eine inhaltlich neue Phase. B nennt von sich aus Möglichkeiten einer praktischen Ausbildung, weist aber auch auf seine Schwierigkeit hin, diesen Bereich einzuschränken:

(123) B: (...) natürlich, der Freizeitsport oder grad der Leistungssport mit diesem Abschluß nicht zu erreichen sind. Magister in Sport, da könnte man auch die Erwachsenenbildung ein bißchen mit reinbeziehen (A: Mhm.), so Ferienheime, Genesungsheime, schon wieder bißchen ins Medizinische hinüber, Erholungsheime, ja, ein bißchen was. Und wenn Sie's ganz ins Medizinische wenden wollen, sieht's zwar beruflich ganz attraktiv aus, wird wohl aber Schwierigkeiten geben bei der Zulassung zur Ausbildung, ich denke so an Krankengymnastin oder ein Studium an der Fachhochschule in Heidelberg, beim Rehabilitationszentrum, auch Krankengymnastin, das wär' sehr passend für diese Vorbildung, es ist die einzige Fachhochschule und hat deshalb erhebliche Engpässe beim Zugang, und die traditionelle Ausbildung zur Krankengymnastin an der Fachschule dürfte auch für Sie viele Engpässe bieten. Diese orientieren sich ja an den Absolventinnen der Realschule.

(124) A: Ja, das würd' mich alles auch nicht so reizen.

(125) B: Ja, das fällt mir ein bei Sport, denn Gymnastiklehrerin ist uninteressant, denn soviel können Sie mindestens, und die Leute haben auch Probleme mit dem Beruf, mit der Anstellung. Und wenn Sie nun das Studium ganz beseite lassen wollen, da können wir nur ganz von vorne anfangen, irgendwo. Da ist selbstverständlich eine ganz praktische (A: Ja.) Ausbildung irgendwo möglich, ja auch sogar zu Konditionen, die einigermaßen befriedigend sind, und die attraktiv genannt werden können und wirtschaftlich passabel genannt werden können. Da bin ich jetzt wieder in Verlegenheit. (A: Ja.) Was soll ich sagen, wo soll ich anfangen. Sie, sind Sie irgendwie, vielleicht etwas ganz Abgelegenes, technisch interessiert, versiert?

(126) A: Nö, eigentlich nicht, also, ich hab' da eigentlich keine speziellen Vorlieben, das ist ja das Schlimme, sonst wär' das alles viel einfacher.

(127) B: Ich versuch' jetzt mal so große Blöcke zu nennen, zur ersten Orientierung, mehr scherzhaft, aber doch ernst gemeint, die eben genannte Geschichte mit der Technik, ja. Da wissen Sie ja auch, daß es für

Frauen in den Bereichen, in gewerblich-technischen Ausbildungsgängen, Schwierigkeiten gibt (A: Ja.). Die schöne Vorstellung, Mädchen sind zu blöd zu so was. Dann der zweite große Bereich, der jetzt für Frauen zugänglich ist: der kaufmännische Bereich, also daß Sie irgendeine Art kaufmännischer Ausbildung noch machen müßten. Das ließe sich realisieren. Dicht daneben, der Bereich der Büroberufe, Verwaltungsbüroberufe. Schließlich, was wir schon teilweise gestreift haben, der Komplex medizinischer Berufe. (A: Mhm.) Ausbildungsaufwand so zwei Jahre (A: Mhm.) etwa, plus, minus, Berufsaussichten unterschiedlich (A:Ja.), ja, dann Berufsanforderungen, berufliche Inhalte, Tätigkeitsmerkmale, das ist jetzt wieder sehr subjektiv, wie Sie etwa bei näherer Betrachtung dazu stehen können. Da kann ich jetzt schlecht sagen, das ist gut, das ist schlecht, das ist langweilig, das ist bombig.

(128) A: Mhm. Was anderes, ein Bereich, den Sie nicht, oder ich weiß nicht, wozu der gehört, also wofür ich mich eigentlich immer schon etwas interessiert hab, was durch eine frühere Jobtätigkeit von mir kommt, ist die Geriatrie. Aber ich hab' nun den Eindruck, daß es in der Geriatrie kaum attraktive Berufe gibt, also ich möchte natürlich da nicht irgendwas machen, wo ich praktisch jeden Tag halt die Leute abwasche, oder nur 'ne rein pflegerische Tätigkeit, das würd' mir nicht zusagen, das wär' einfach zu langweilig auf die Dauer. Aber wenn's da in dem Bereich irgendetwas gäbe, was, weiß ich nicht, eben eine anspruchsvollere Tätigkeit, die interessanter wäre, so was würde mich auch noch interessieren.

A kommt auf die Geriatrie zu sprechen und betont ihr Interesse an pflegerischen Tätigkeiten (128). Bs Antwort (129) könnte man als Vorwurf verstehen (dauert ihm das Gespräch zu lange?), wie es auch A versteht, die sich fast dafür entschuldigt, daß sie nicht am richtigen Ort auf dieses Thema gekommen ist:

(129) B: Ja, ja. Das hätten wir vorhin schon beim Kapitel Sozialpädagogik besprechen sollen.

(130) A: Ja, genau, ich hab' jetzt nur nicht daran gedacht.

Für eine solche Tätigkeit sprechen die Kürze der Ausbildung und As Vorbildung, dagegen aber die niedrigen Verdienstmöglichkeiten und die Schwierigkeit, in diesem Bereich eine interesssante Tätigkeit zu finden. Von A wird dieser Bereich auch wieder eingeschränkt durch die Tatsache, daß sie keine

zu eintönige Tätigkeit ausführen will. Dies ist eine erste explizite Äußerung zu ihren eigenen Bewertungskriterien. Sie stützt diese Bewertung später durch eine Erzählung, in der sie zeigt, daß Tee verkaufen z.B. eine zu eintönige Tätigkeit für sie wäre:

(152) A: (...) Ich weiß nicht, ich hatte mal so 'nen Spleen, ich wollte mal so 'nen Teeladen aufmachen, und (lacht) es ist schon länger her und ich hatte also auch einen Bekannten, der mir den eingerichtet hätte, der schon Erfahrung hat und mir das alles vermittelt hätte, aber also das ist mir einfach zu eintönig, Tee verkaufen, das hält man nicht aus. Also, es ist eben immer so ein Problem, es darf nicht eine zu eintönige Tätigkeit sein, sonst wird man verrückt.

Direkt ausschließen will A allerdings eine praktische Ausbildung nicht, sie erkundigt sich nach Realisierungsmöglichkeiten im Bereich Geriatrie. Statt nun darauf näher einzugehen, kommt B auf seine Äußerung (99) aus Teil 1 des Gesprächs zurück.

(141) B: (...) Und im Moment, meine ich, sei das ergiebigste, unauffälligste das Fernstudium.
(142) A: Ja, und aber ich bin eigentlich so an 'ner praktischen Ausbildung wär' ich eigentlich auch nicht so uninteressiert, das fänd' ich gar nicht so schlecht.
(143) B: Wie jetzt, eine betriebliche praktische Ausbildung?

Wie ist nun die Äußerung (141) zu verstehen? Auch diese Äußerung Bs könnte man als erneuten Versuch interpretieren, das Gespräch zu beenden, indem der Berater als eine Art Fazit auf eine ihm besonders geeignet erscheinende Möglichkeit hinweist, eine berufliche Veränderung zu erreichen. A lehnt hier die Möglichkeit eines Fernstudiums zwar nicht generell ab, doch kommt sie wieder auf Informationen zu praktischen Ausbildungen zurück.

Ob der Berater (141) jetzt als Vorschlag oder als Rat meint, läßt sich an dieser Stelle nicht hinreichend klären. Für eine Interpretation als Ratschlag spricht die Struktur der Äußerung und deren Stellung nach einer ziemlich umfangreichen Diskussion von Informationen und Vorschlägen. Die superlativische Verwendung der Adjektive "ergiebig" und "unauffällig", die man bei unseren Annahmen über Bs Bewertungsmaßstab als Synonyme für "am besten, optimal" ansehen könnte, legt eine Interpretation als Ratschlag nahe.

Sowohl mit Vorschlägen als auch mit Ratschlägen kann jemand einem anderen zeigen, wie er handeln könnte. Der Sprecher legt sich in beiden Fällen darauf fest, daß er die genannte Handlungsalternative für gut bzw. für am besten für den Ratsuchenden betrachtet. Es zeigt sich auch hier wieder die nahe Verwandtschaft von Vorschlägen und Ratschlägen.

Auf die Äußerung (142) wird in 4.3. näher eingegangen. Es ist hier interessant, daß B seine Äußerung nicht näher erläutert und z.B. zeigt, warum er das Fernstudium für eine so günstige Lösung hält. Statt seine Bewertung zu begründen, geht der Berater auf As Äußerung (142) ein und erkundigt sich, wie sie diese Äußerung gemeint hat (hier scheint wieder ein leichter Unterton von Ungeduld mitenthalten zu sein).

Im folgenden nennt B Beispiele zu Bereichen, in denen man eine Lehre machen kann, kommt also nicht mehr auf das Fernstudium zurück. Diese Folgesequenzen sprechen also eher dafür, daß B seine Äußerung als einen Vorschlag gemeint hat. Für diese Annahme können wir auch die Äußerung (163) des Beraters heranziehen, in der er es ablehnt, zu As Frage Stellung zu nehmen, ob der Wechsel von ihrer jetzigen akademischen Tätigkeit zu einer praktischen Ausbildung zu groß für sie wäre. Hier will B offensichtlich nicht ohne weitere Informationen über die Situation und Probleme As die Verant-

wortung für einen Rat übernehmen. As Äußerung (162) rührt seiner Ansicht nach zu sehr in den "persönlichen" Bereich hinein. Man könnte sich nun fragen, ob solche persönlichen Beweggründe und Eigenheiten des Ratsuchenden in einem Beratungsgespräch bei der Berufsberatung nicht auch zur Sprache kommen müßten. B nennt auch einen Grund, warum er nicht Stellung zu As Frage nehmen will, er erklärt dies mit fehlendem Wissen über die Klientin:

(162) A: (...) Und Sie meinen nicht, daß also, sagen wir mal, daß der Sprung von meiner jetzigen Tätigkeit, der wär' nicht zu groß oder unüberwindlich groß?"
(163) B: Grundsätzlich nicht. Nur da wissen wir jetzt noch zu wenig voneinander (...) dies rührt jetzt sehr in den persönlichen Bereich hinein, und deswegen weiß ich da einfach nicht, ob dies für Sie zu groß würde, unüberwindlich würde oder ob Sie da gar kein Problem empfinden.

Vielleicht hält sich der Berater für eine solche Fragestellung auch nicht für kompetent, oder er versteht seine Aufgabe in in erster Linie als Informationsvermittlung, bei der die Eignung der Klientin für bestimmte Berufe nur am Rande berücksichtigt wird. Dies würde dann der Psychologe beim Arbeitsamt übernehmen, bzw. wäre Gegenstand einer weiteren Beratung. Wenn sich der Berufsberater aber in der Hauptsache für die Bereiche Realisierungsmöglichkeiten, Fördermaßmahmen, Information zuständig fühlt, erklärt dies auch, daß der Berater eben nicht auf die psychischen Belastungen As eingeht, die mit zu ihrem Wunsch geführt haben, aus dem Schuldienst auszuscheiden (vgl. hierzu 4.2.2. und 4.2.3.).

4.3. Strategien in Beratungsgesprächen

> "Unter einer Strategie versteht man in der Spieltheorie einen 'Plan', der angibt, welche Alternativen ein Spieler in Abhängigkeit von der Wahl des anderen Spielers an jedem Entscheidungspunkt wählt. Wenn die Spieler sich jeweils auf eine Strategie festgelegt haben, ist auch eine bestimmte Partie festgelegt und damit ein bestimmter Ausgang. Wir ziehen es vor, eine Strategie als eine Sequenz von Handlungsmustern zu definieren, also selbst als Handlungsmuster."
> (Fritz 1978, 77).

Eine Strategie hängt nun wesentlich von der Strategiewahl des Partners ab und ebenso von dessen Interaktionsziel. Während es bei kompetitiven Spielen für jeden Partner darum geht, das Spiel zu gewinnen, hängt der Erfolg bei kooperativen Spielen, wie es bei der Beratungsinteraktion der Fall ist, vom Erreichen des gemeinsamen Interaktionsziels der Partner ab. Als Interaktionsziel kann man für P1 und P2 angeben, einen geeigneten Lösungsweg für P1 zu finden. In Informationsberatungen allerdings kann das Interaktionsziel u.U. schon mit dem Erteilen eines Vorschlags erreicht sein oder überhaupt durch den Austausch von wesentlichen Informationen, die für das Problem als relevant erachtet werden.

Allgemein läßt sich sagen, daß es in Beratungsinteraktionen für P1 vorteilhaft ist, eine Strategie zu wählen und damit solche Züge zu machen, bei denen

- der Ratsuchende umfassende Informationen über sich und sein Problem liefert.

- seine Bewertung von gewissen Handlungsalternativen möglichst explizit äußert.

Analog sind für P2 solche Züge für das Zustandekommen des Rats vorteilhaft, mit denen

- der Berater notwendige Informationen über P1 erhält.

- der Berater sich über die Bewertung von P1 bezüglich verschiedener Handlungsmöglichkeiten klar wird.

4.3.1. Strategie As

A ist mit der Intention zum Arbeitsamt gekommen, sich umfassend über die Möglichkeiten einer beruflichen Veränderung informieren zu lassen. Deshalb begrenzt sie den Bereich Weiterbildung oder neue Ausbildung nicht und geht auch im Verlauf des Gesprächs nur beschränkt auf Bs Vorschläge ein. Sie stimmt zum Beispiel Bs bevorzugter Lösung, ein Fernstudium zu beginnen, nicht zu, weil sie ihr Interaktionsziel "umfassende Information über möglichst viele Ausbildungswege" noch nicht erreicht sieht. Ihre Strategie dürfte sein, sich nicht festzulegen und immer neue Alternativen aus B "herauszufragen". A wertet kaum positiv, fast immer reagiert sie auf Bs Vorschläge mit einer negativen Wertung oder läßt die Bewertung offen. Zum einen hat A über ihre Neigungen zu bestimmten Aus- oder Weiterbildungsgängen nur vage Vorstellungen (Äußerung (4)), zum anderen würde sie ihr Interaktionsziel "Maximaler Informationsgewinn" in Frage stellen, wenn sie einer Alternative vorschnell zustimmen würde. Damit könnte der Berater sie zu stark auf einen einzigen Bereich festlegen.

Eine Reihe von Äußerungen belegt diese Strategie As (Äußerung (12), (22), (64), (72) u.a.). An diesen Stellen gibt sich A nicht mit Bs Vorschlägen zufrieden, sondern fragt weiter und erkennt damit keinen Vorschlag als befriedigend an. Man kann hier auch As Äußerungen heranziehen, mit der

sie auf B (141) eingeht, die Äußerung, die wir als einen "Kandidaten" für einen Rat angesehen haben. A weist in ihrer Reaktion erneut auf ihr Interesse an einer praktischen Ausbildung hin, sie initiiert damit weitere Informationen von B. Erst als praktische Ausbildungsmöglichkeiten diskutiert werden, wertet sie diese auch positiv, allerdings nur an wenigen Stellen explizit.

4.3.2. Strategie Bs

Bs Strategie ergibt sich zum Teil aus seiner Tätigkeit in einer staatlichen Institution: er wählt seine Vorschläge stark nach dem Kriterium der Relisierungschancen aus (54), zum Teil aber auch als Reaktion auf As Strategie. B geht auf ihre Strategie ein, indem er verschiedene Bereiche nennt, und A zu einer Bewertung dieser Alternativen auffordert. B möchte mit seinen Informationen vermutlich indirekt auch einen Beitrag zur Problemanalyse leisten, was jedoch nur teilweise gelingt. Auffallend ist die sprachliche Realisation der Vorschläge in Teil 2, wo fast provokativ kurze Fragen gestellt werden: (145), (147), (151), (153), u.a.

Durch die Offenheit As für Informationen ist B in einer schwierigen Situation. Anfangs glaubte er, bei der Vielfalt von Möglichkeiten habe er es leicht mit der Informationsvermittlung (Äußerung (13)). Bald jedoch merkt er, wie nachteilig sich die vagen Vorstellungen As von ihrer beruflichen Zukunft auswirken, und wendet sich deshalb an mehreren Stellen wieder an A, um ihre Vorlieben und Bewertungskriterien zu erfahren, um auf diese Weise zu einer konkreteren Beratung zu kommen, z.B. Äußerungen (21),(23),(145),(155).

Wie ist die Strategie des Beraters insgesamt einzuschätzen? Sicher scheint, daß sich B stark auf As Strategie, mit der sie einen optimalen Informationszuwachs erzielen will, einstellt. Die Frage bleibt jedoch offen, ob für A das Gespräch nicht befriedigender verlaufen wäre, wenn B die Problemanalyse differenzierter angegangen wäre, anstatt auf As Strategie mit einer Fülle von Informationen zu antworten.

4.4. Zur Grundstruktur von Beratungsgesprächen

Für die Beschreibung der Grundstruktur von Ratschlägen ist es unumgänglich, die Stellung der Äußerung in der Interaktion in die Analyse miteinzubeziehen. Welche Äußerung wir als nach einem bestimmten Muster gemacht ansehen bzw. als Sprecher der deutschen Sprache als Befehl, Bitte oder Ratschlag bezeichnen, hängt mit davon ab, welche Handlungen dieser Äußerung vorausgehen und welche ihr nachfolgen.

Wir unterscheiden im weiteren zwischen der Dialogform "Beratungsinteraktion", d.h. dem Dialogverlauf, in dem ein Ratschlag an einer bestimmten Stelle erfolgt, und dem Handlungsmuster "Einen Rat Geben".

In der Sprechakttheorie Austins und Searles beschränkte man sich meist darauf, Sprechakttypen zu beschreiben, indem man Bedingungen nannte, die erfüllt sein müssen, damit ein bestimmtes Handlungsmuster wie "Einen Rat Geben" mit Hilfe einer Äußerung realisiert werden kann. Dies ist aber nur ein Aspekt der Beschreibung. Zu einer genaueren Beschreibung gelangt man, wenn man die Struktur der jeweils vorausgehenden Sprechakte und der nachfolgenden Sprechakte und die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge näher zu erfassen versucht. In der Analyse der Grundstruktur des Musters "Einen Rat Geben" sollen deshalb sequentielle Aspekte miteinbezogen werden.

Unter Handlungssequenzen verstehen wir im Sinne von Heringer (1977, 153) die regelhafte Abfolge von Handlungen, die systematisch aufeinander bezogen sind.

Die folgenden drei wesentlichen Züge lassen sich für Beratungsinteraktionen angeben, die damit die Grundstruktur des Spiels bestimmen:

(1) Bitte um Rat

(2) Ratschlag

(3) Reaktion auf den Ratschlag

Die meisten Beratungsgespräche umfassen aber außer diesen "Minimalzügen" weitere Handlungen. Die Beschreibung eines Dialogverlaufs kann zeigen, welche Handlungsmuster im Vor- und Nachfeld des Rats charakteristisch sind und mit welchen kommunikativen Handlungen diese Aufgaben realisiert werden.

Aus der Analyse des Beispiels 1 lassen sich die folgenden Ergebnisse für die Grundstruktur von Beratungskommunikationen ableiten:

(i) In Beratungskommunikationen lassen sich bestimmte Phasen mit charakteristischen Handlungsmustern finden.

Typische Züge im Vorfeld des Rats sind z.B.
- Bitte um Rat bzw. Ratfrage als erster Zug
- Frage-Antwort-Sequenzen, Informationen

Typisch für das Mittelfeld erscheinen
- Vorschläge bzw. die Diskussion von Vorschlägen
- Frage-Antwort-Sequenzen, Informationen

In Kapitel 5 werden wir auf typische Handlungsmuster in Vor- und Mittelfeld eingehen. Ratschläge werden in Kapitel 7 weiterverfolgt, in Kapitel 8 werden Reaktionen auf Ratschläge dargestellt.

(ii) In den dem Rat vorausgehenden Phasen und im Nachfeld des Rats werden bestimmte kommunikative Aufgaben gelöst.

Im Vorfeld erfolgt die Verbalisierung und die Explikation des Problems, Offenheit und Gemeinsames Wissen werden hergestellt. Im Mittelfeld wie auch im Vorfeld werden Probleme analysiert und die Grundlage für den Rat geschaffen. Die Diskussion von Vorschlägen dient der Herstellung von Gemeinsamem Wissen über Bewertungsskalen sowie der Suche nach möglichen Handlungsalternativen.

(iii) Die dem Rat vorausgehenden typischen Handlungsmuster stehen in kostitutivem Zusammenhang mit dem Rat. Ohne ausreichendes Gemeinsames Wissen, das über den gemeinsamen Informationsaustausch erreicht wird, ist kein qualifizierter Ratschlag möglich. Dieser Zusammenhang wird in Kapitel 7 anhand von Bedingungen für Ratschläge ausführlicher gezeigt.

Wie verbindlich für den Dialogverlauf ist nun die Bewältigung von bestimmten kommunikativen Aufgaben als Grundlage für den Ratschlag? Die Problemanalyse, charakteristisch im Vor- und Mittelfeld, und Informationen zum Problem von P1 und zu dessen Möglichkeiten und Fähigkeiten können in Beratungsinteraktionen an verschiedenen Stellen im Dialog auftreten. Beratungsinteraktionen sind Spiele, in der die Abfolge bestimmter Züge nicht von vornherein festgelegt ist. Die Explikation des Problems kann u.U. vor einer Bitte um Rat erfolgen. Die Diskussion von Vorschlägen allerdings setzt gewisse Informationen zu Problem und Situation des

Ratsuchenden bereits voraus. Zwar scheinen manche Handlungsmuster für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben typisch (z.B. Frage-Antwort-Sequenzen zum Informationsaustausch), doch können diese Aufgaben auch durch andere Handlungssequenzen gelöst werden. Eine Problemanalyse kann z.B., wie es in Beispiel 1 versucht wurde, durch Informationen von P2 geleistet werden, durch die P2 indirekt auch zu Informationen über P1 gelangt, die für das Erteilen des Rats notwendig sind. Es ist auch denkbar, daß die Diskussion von Vorschlägen im Mittelfeld entfällt. Voraussetzung ist dann allerdings, daß P2 bereits über die Bewertungsmaßstäbe, Möglichkeiten und Fähigkeiten von P1 Bescheid weiß, wenn er einen akzeptablen Rat erteilen will.

Beratungsinteraktionen sind also äußerst variable Spiele. Je nach Problemtyp oder Grad an Informiertheit von P1 und P2 ergeben sich unterschiedliche Dialogverläufe. Bestimmte kommunikative Aufgaben müssen allerdings gelöst sein, soll ein Rat erfolgen. Für die Bewältigung dieser Aufgaben lassen sich Handlungsmuster aufzeigen, die besonders geeignet erscheinen, z.B. die Diskussion von Vorschlägen zur Herstellung von Gemeinsamem Wissen über Bewertungskriterien. Diese häufig vorkommenden Handlungsmuster machen die Struktur von Beratungskommunikationen aus. Daran erkennen wir, welches Spiel wir spielen.

Kapitel 5 Vor- und Mittelfeld

5.1. Erster Zug: Bitte um Rat

Außer als "Spontaner Rat" (vgl. Kapitel 8) kommen Ratschläge als Reaktionszüge in Sequenzen vor. In den meisten Beratungsinteraktionen geht dem Rat eine Bitte um Rat als erster wesentlicher Zug in der Beratungsinteraktion voraus.

Für die Beschreibung der Grundstruktur ist es wichtig, diesen charakteristischen ersten Zug des Ratsuchenden und die anschließenden Züge näher darzustellen. Wie wir gesehen haben, kommt eine Beratungssituation dann zustande, wenn jemand ein praktisches Problem hat und dieses Problem gegenüber einem Berater äußert. Gleichzeitig macht der Ratsuchende meist dem Berater mit bestimmten Handlungen deutlich, daß er einen Rat wünscht, und sich nicht z.B. nur zu unterhalten gedenkt.

5.2. Ratfragen

Im Anschluß an Hindelang (1977) wollen wir hier auf die Formen eingehen, mit denen das Muster "Jemanden um Rat Fragen" realisiert werden kann. Die einfachste Form einer Ratfrage ist: "Was soll ich tun?"

Je nach Art des Problems lassen sich verschiedene Typen von Ratfragen unterscheiden:

(i) jemanden fragen, was man tun soll, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen

Voraussetzung ist hier, daß P1 das Ziel kennt, das er erreichen will (vgl. Bedingung (vii) aus Kapitel 3):

"Was soll ich tun, um p zu erreichen?"

(ii) jemanden fragen, für welchen Weg man sich entscheiden soll, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen

Voraussetzung ist hier, daß P1 bereits das Ziel und mehrere Handlungsalternativen kennt, mit denen er dieses Ziel erreichen kann (vgl. Bedingung (viii) in Kapitel 3):

"Soll ich x-en, y-en oder z-en?"

(iii) jemanden fragen, für welches Ziel man sich entscheiden soll

Voraussetzung ist, daß P1 mehrere Ziele in Erwägung zieht und damit kennt (vgl. Bedingung (v) in Kapitel 3):

"Soll ich mich für Ziel p oder q entscheiden?"

(ii) läßt sich umformulieren in eine weitere häufige Gruppe von Ratfragen:

(ii') jemanden fragen, in welchen Handlungsschritten man sein Ziel am besten erreicht:

"Soll ich zuerst Handlung A oder B machen, um p zu erreichen?"

Voraussetzung ist, daß P1 bereits das Ziel und einen möglichen optimalen Weg kennt, aber nicht weiß, welche einzelnen Schritte vorteilhaft sind, um dieses Ziel zu erreichen (vgl. Bedingung (x) in Kapitel 3).

Diese Typologie macht deutlich, daß explizite Ratfragen immer einen bestimmten Kenntnisstand voraussetzen, was das Problem angeht, m.a.W. der Ratsuchende muß über ein gewisses Maß an Wissen verfügen, um überhaupt eine explizite Ratfrage stellen zu können, die sich bereits konkret auf das Problem bezieht.

Theoretisch ist es aber bei jedem noch so geringen Wissensstand des Ratsuchenden möglich, daß er sich einem Berater anvertraut. Voraussetzung ist nur, daß A glaubt, er habe ein Problem, er muß nicht einmal genau wissen, was sein Problem ist. Bei einer solchen Problemlage wird ein Aspekt der Problemanalyse besonders wichtig: Durch die Tatsache, daß P1 überhaupt generell bereit ist, über sich zu sprechen, öffnet er sich soweit, daß er zwar noch nicht sagen kann, welcher Art sein Problem ist, aber daß er gemeinsam mit P2 über seine Lage nachdenken kann und sich durch diese Interaktion auch über den Inhalt des Problems klar wird (Klärung des Problems, vgl. 3.3.).

(i) ist ein Muster, das im Alltag sehr häufig vorkommt. Dieser Typ zeigt eine Verwandtschaft mit der Argumentationsform, die seit Aristoteles in der Philosophie als "Praktischer Syllogismus" erörtert wird:

(a) P1 will p erreichen.
(b) P1 kann p nur erreichen, wenn er q macht.
(c) Also muß P1 q machen.

Für Beratungsinteraktionen gilt die folgende dialogische Version:

(a') P1 will das Ziel p erreichen.
(b') P1 weiß, daß er p erreichen kann, wenn er x-t, y-t oder z-t.
(c') Also sind x-en, y-en oder z-en für P1 sinnvolle Alternativen.

(a'') P2 weiß, daß P1 das Ziel p erreichen will.
(b'') P2 weiß, daß P1 p erreichen kann, indem er x-t, y-t oder z-t.
(c'') Also kann P2 P1 als sinnvolle Alternativen nennen: x-en, y-en oder z-en.

Mit der Frage "Was soll ich tun, um p zu erreichen?" wird auf die zweite Prämisse des praktischen Schlusses abgehoben. Als Konklusion wäre dann die Feststellung zu sehen, daß x-en die optimale Lösung darstellt, um p zu erreichen. Das Besondere an Beratungsinteraktionen ist nun, daß meist mehrere sinnvolle Alternativen existieren, nach denen P1 handeln könnte. P2 soll nun gemeinsam mit P1 die Lösung finden, von der beide glauben, daß sie für P1 am besten ist. Deshalb kann auch bei diesem Muster nicht ohne weiteres die Ratantwort als anschließenden zweiten Zug, der unmittelbar auf die Ratfrage folgt, angenommen werden. Dies ist ein Unterschied zu verwandten Spielen wie "Eine Instruktion Geben". (Eine ähnliche Unterscheidung trifft Gauthier 1963, 58).

Folgendes Beispiel mag dies erläutern: Jemand steht vor einem Fahrkartenautomaten, will eine Fahrkarte herauslassen, wirft Geld ein und wartet, daß endlich die gewünschte Fahrkarte herauskommt. Jemand beobachtet dies und sieht, daß der Betreffende vergessen hat, auf den Knopf mit dem Fahrtziel zu drücken. In diesem Fall würde man kaum sagen, der Beobachter gibt P1 den Rat, zuerst auf den Knopf mit dem Fahrziel zu drücken und dann erst das Geld einzuwerfen. Sinnvoller scheint eine Beschreibung nach der folgenden Art: P2 gibt P1 den Tip, zuerst einen Knopf mit dem Fahrziel zu drücken und dann erst das Geld einzuwerfen. Doch auch diese Beschreibung widerspricht unserer Auffassung, daß bei Ratschlägen und allen verwandten Untermustern wichtigste Voraussetzung ist, daß eben mehrere Möglichkeiten existieren,

das Problem zu lösen (vgl. Kap. 7), was in diesem Beispiel gerade nicht der Fall ist: Man kann Fahrkarten der Stuttgarter Straßenbahn eben nur auf eine einzige Art aus dem Automaten entnehmen, und die ist die oben beschriebene.

5.3. Austausch von Informationen, Herstellung von Gemeinsamem Wissen

Die Probleme, die in Beratungsinteraktionen gelöst werden, sind meist so komplex, daß eine Explikation des Problems mehrere Züge des Ratsuchenden erfordert. Oft stellt P2 Fragen zu unklaren Punkten, wenn P1 die Informationen, von denen P2 glaubt, er benötige sie für eine Problemanalyse, nicht von sich aus gibt (vgl. 3.2.).

Je nach Grad von Gemeinsamem Wissen und Komplexität des Problems ist die erste Phase des Beratungsgesprächs unterschiedlich lang. Sind Daten zu Person, Situation und Einzelheiten zum Problem bereits bekannt, werden nicht mehr viele Frage-Antwort-Sequenzen zur Problemdarstellung erfolgen, ebenso, wenn das Problem relativ einfach ist und leicht dargestellt werden kann.

Wie wesentlich diese Informationen für den Verlauf des Gesprächs sind, zeigt auch Beispiel 2: Eine Studentin, die im folgenden als C bezeichnet wird, sucht einen ihrer Examensprüfer E in dessen Sprechstunde auf, um mit ihm die Spezialgebiete für ihre mündliche Prüfung abzusprechen. Die Ratsuchende C ist unsicher, für welche Spezialgebiete sie sich entscheiden soll, da sie eine Überschneidung der drei von ihr in Betracht gezogenen Gebiete fürchtet, was laut Prüfungsordnung unzulässig wäre. Der Berater kann ihr zu diesem Problem nur dann einen Rat geben, wenn er über alle drei Themen Bescheid weiß.

Ebenso wichtig sind solche Informationen für die Diskussion von Vorschlägen bzw. möglichen Handlungsalternativen im Anschluß an die Problemdarstellung. Auch hier ist Grundlage der Diskussion, ob x-en, y-en oder z-en als optimale Lösung gelten kann, die genaue und differenzierte Analyse des Problems und damit die Informiertheit der Partner. Beide Interaktionspartner können sich am Einbringen von Vorschlägen in die Diskussion beteiligen. Sinn dieser Vorschläge ist, zunächst einmal tentativ gewisse Handlungsalternativen zur Sprache zu bringen und dann dazu Stellung zu nehmen bzw. diese Handlungsalternativen zu bewerten. Von dieser Bewertung hängt das Erteilen des Rats schließlich wesentlich ab (vgl. hierzu die Analyse des Beispiels 1 in Kapitel 4).

5.4. Zusammenfassung

(I) Die ersten Züge in Beratungsinteraktionen haben die Funktion, Gemeinsames Wissen herzustellen. Eingeleitet wird die Interaktion meist durch eine Bitte um Rat, in der das Problem genannt wird. Problem und Intention, nämlich einen Rat zu erhalten, werden oft in Form einer Ratfrage vermittelt.

Ratfragen setzen einen bestimmten Kenntnisstand und Einblick in das Problem voraus. Besonderes Gewicht erhalten im Vorfeld des Rats Frage-Antwort-Sequenzen, mit denen eine genaue Analyse des Problems und ausreichende Informationen über P1 als Bedingung für einen Rat erreicht werden sollen.

(II) Im Mittelfeld von Beratungsinteraktionen finden sich ebenfalls charakteristische Handlungsmuster. Hier werden oft Vorschläge diskutiert. Die Partner machen damit gegenseitig deutlich, wie und welche Handlungsalternativen sie als gut bewerten. Auf dieser Basis des Wissens um die Bewertung von Handlungsalternativen erfolgt letztlich die Bewertung einer Lösung als die optimale, ein Ratschlag wird realisiert. Grund für uns, uns etwas intensiver mit der Struktur von Bewertungen und ihrem Zusammenhang mit Ratschlägen zu beschäftigen (vgl. Kapitel 6). Wir erhoffen uns hiervon näheren Aufschluß über die innere Struktur von Äußerungen, die wir in der Alltagssprache als Ratschlag, Tip oder Empfehlung bezeichnen.

Kapitel 6 Beraten und Bewerten

6.1. Handlungen Bewerten

In den vorigen Kapiteln wurde bereits mehrfach auf die Fülle expliziter und impliziter Bewertungen in Beratungsdialogen hingewiesen und der Zusammenhang zwischen Beraten und Bewerten angesprochen (vgl. Kap. 3 bis 5). Ein Kennzeichen von Beratungsinteraktionen ist es, daß Handlungsmöglichkeiten diskutiert und bewertet werden. Dementsprechend finden sich Bewertungshandlungen in allen Phasen des Dialogs. In diesem Kapitel soll näher auf den Zusammenhang zwischen Rathandlungen und Bewertungshandlungen eingegangen werden, um weiteren Aufschluß über die Struktur von Beratungsinteraktionen zu gewinnen. Hierzu scheint es notwendig, bei der Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Beraten und Bewerten auf die theoretischen Ansätze einzugehen, die von verschiedenen philosophischen Schulen vertreten wurden (Foot 1961, Hare 1952, Stevenson 1964, Urmson 1961, von Wright 1963). Die Grundannahmen dieser Ansätze führten zu teilweise charakteristischen Irrtümern über Bewertungen und den spezifischen Zusammenhang zwischen Beraten und Bewerten. Dies soll im folgenden gezeigt werden.

Das hier angewandte Verfahren zur Beschreibung des Handlungsmusters "Handlungen Bewerten" unterscheidet sich von den in der Literatur angewandten Verfahren in grundlegender Weise. Die Analyse der Bedeutung von gut bzw. good und anderer Wertausdrücke wie sollte erfolgt bei den meisten Autoren anhand der Analyse isolierter Äußerungen. Besonders beliebte Beispiele sind Ausdrücke der Art wie das gute Messer, ein guter Apfel, ein guter Mann und andere Nominalphrasen.

Der Grund hierfür liegt in der Art und Methode dieser Analysen: sie zeichnen sich durch die Einschränkung der Bedeutung von gut auf einzelne Zusammenhänge und Aspekte aus, was zu einseitigen Hypothesen über Bewertungen führen kann und durch die Untersuchung einzelner isolierter Äußerungen noch verstärkt wird.

Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, daß sich verschiedene Handlungsmuster wie z.B. "Einen Gegenstand Bewerten" oder "Einen Menschen Bewerten" bei aller vermuteten Gemeinsamkeit nicht grundlegend unterscheiden. Diese bei den genannten Autoren vernachlässigten Unterschiede können durch die in dieser Arbeit verwendeten Methode der dialogischen Analyse herausgearbeitet und deutlich gemacht werden.

Ein Vorteil der dialogischen Analyse liegt in der Beschreibung von sprachlichen Handlungen in ihrem Handlungszusammenhang. Das dialogische Verfahren soll auch zur Analyse der Bedingungen für das Handlungsmuster "Bewerten" angewendet werden. Über die Angabe von Sequenzregeln und sog. Festlegungsregeln, die für Bewertungsinteraktionen aufgestellt werden, soll ein Überblick über die Grundstruktur des Bewertens erfolgen. Nicht angestrebt wird ein ausführlicher historischer Exkurs über Theorien der bewertenden Rede oder eine umfassende Regelbeschreibung der Bewertungsstruktur.

Als Ausgangspunkt für die Beschreibung des Zusammenhangs von Beraten und Bewerten wollen wir im folgenden auf eine kurze Sequenz zurückgreifen, die bereits in Kapitel 5 Gegenstand der Analyse war:

P1 : Was soll ich tun?
P2 : X-en ist gut.
P2': Ich rate Dir zu x-en.

Eine Kurzbeschreibung könnte so aussehen:

Wenn P1 P2 um Rat fragt, indem er äußert: "Was soll ich tun?", kann P2 P1 einen Rat geben, indem er äußert: "X-en ist gut".

6.2. Zur Bedeutung des Ausdrucks gut

Die Bedeutung des Ausdrucks gut beschäftigt seit Aristoteles die Philosophie und in der Folge auch die Sprachwissenschaft (Aristoteles, Nikomachische Ethik 1974). Sprachphilosophen und Linguisten hatten mit der Beschreibung der Bedeutung von Ausdrücken wie gut oder schön, d.h. mit den sogenannten evaluativen Ausdrücken, immer ihre spezifischen Schwierigkeiten. Diese resultieren mit aus bestimmten Vorannahmen der zugrundeliegenden Bedeutungstheorie, die darauf abzielt, dem Ausdruck gut eine einzig gültige Menge von Eigenschaften zuzuordnen.

Ebenso wurde nicht zwischen den verschiedenen Formen bewertender Rede unterschieden. Moralische Bewertung wurde teilweise als die einzige Form möglicher Bewertung angesehen, oder es wurde ein Aspekt der Bewertung verabsolutiert. Im Emotivismus (als Hauptvertreter wäre an erster Stelle Stevenson zu nennen, bes. 1964, Kapitel IX) wurde z.B. die Auffassung vertreten, Bewertungen dienten ausschließlich dazu, Gefühle, Empfindungen, Vorlieben und Einstellungen auszudrücken. Bei anderen Autoren wird der direktive Charakter von Bewertungen in den Vordergrund der Analyse gestellt (vgl. z.B. Hare 1952).

Im folgenden soll gezeigt werden, wie wir einige dieser Schwierigkeiten dadurch lösen können, daß wir auf der Basis unserer Handlungstheorie zwischen Handlungs- und Beschreibungsebene unterscheiden. Es soll differenziert werden

1. zwischen der Bedeutung von gut, die wir analysieren, indem wir die Verwendung des Ausdrucks gut beschreiben und

2. zwischen den Handlungen, die wir machen, wenn wir etwas gut nennen.

6.3. Hares Präskriptivismus

Die in Hares "The Language of Morals" (1952) dargelegte Auffassung wurde vielfach als "Präskriptivismus" bezeichnet. Das Vorgehen Hares ist eng an der sprachanalytischen Philosophie orientiert, und sein Ansatz zu einer Theorie des Bewertens wurde von verschiedenen Autoren diskutiert. Im folgenden soll deshalb auf einige Grundzüge seiner Theorie eingegangen werden.

Hare unterscheidet zwei Bedeutungskomponenten des Ausdrucks gut: eine präskriptive und eine deskriptive.

> "To know the descriptive meaning is to know by what standards the speaker is judging." (Hare 1952, 146)

Good ist laut Hare ein Ausdruck, der dazu verwendet wird, etwas zu empfehlen:

> "When we call a motor-car or a chronometer or a cricket-bat or a picture good, we are commending all of them." (Hare 1952, 118)

Gleichzeitig werden bei der Verwendung von good auch bestimmte Informationen über den bewerteten Gegenstand vorausgesetzt:

> "First, the evaluative meaning is constant for every class of object for which the word is used. (...) But because we are commending all of them for different reasons, the descriptive meaning is different in all cases." (Hare 1952, 118)

In welcher Hinsicht die Bewertung erfolgt, hängt von den Bewertungsstandards ab, die wir akzeptieren bzw. anwenden. Die Bewertungsstandards, die ein Sprecher anwendet, werden auch Kriterien genannt. Je akzeptierter diese Standards der Bewertung sind, desto festgelegter ist die Information über den bewerteten Gegenstand selbst.

Die Ähnlichkeit in der Verwendung von primär bewertenden bzw. primär beschreibenden Adjektiven diskutiert Hare in seinem Kapitel 7.5. Er unterteilt Adjektive in zwei Klassen:

> "Although with 'good' the evaluative meaning is primary, there are other words in which the evaluative meaning is secondary to the descriptive. Such words are 'tidy' and 'industrious'." (Hare 1952, 121)

Durch diese rigide Trennung in sekundäre und primäre Wortbedeutung betrachtet Hare andere, nicht empfehlende Verwendungsweisen von good als Abweichung (vgl. Hare 1952, 120ff.). Er spricht in diesen Fällen von "inverted-commas use" und ironical bzw. "conventional use".

Unter der deskriptiven Bedeutungskomponente versteht Hare die Bedeutungskomponente, die mit Informationen über die Anwendungskriterien zu tun hat, unter denen die Bewertung erfolgt. Diese Sichtweise des Zusammenhangs zwischen präskriptiver und deskriptiver Bedeutung, d.h. zwischen Werturteil und Begründung, erlaubt es Hare, auch für sog.

imperativische Sätze Schlußregeln anzugeben und Argumente gegen die psychologisierenden Theorien des Emotivismus zu finden, die von der Irrationalität praktischer Diskurse ausgehen. Hares Verdienst ist dieser Hinweis auf Bewertungskriterien und auf die mögliche rationale Diskussion von Bewertungen. Dieser Aspekt des Bewertens wird gerade in Beratungsinteraktionen besonders wichtig, denn Partien, in denen Bewertungen hinterfragt und diskutiert werden, sind charakteristisch für Beraten.

Nicht zuzustimmen ist allerdings Hares Sichtweise, daß der Ausdruck gut primär dazu verwendet werde um zu empfehlen. Zwar kritisiert Hare, daß in emotivistischen Theorien ein Bedeutungsaspekt von Wertausdrücken verallgemeinert und so die subjektive Seite der Bewertung verabsolutiert wird. Trotz dieser berechtigten Kritik begeht Hare jedoch einen ähnlichen Fehler, indem er die Bedeutung von good auf Verwendungsweisen des Empfehlens einschränkt:

> "Value-terms have a special function in language, that of commending." (Hare 1952, 91)
>
> "When we call a motor-car or a chronometer or a cricket bat or a picture good, we are commending all of them." (Hare 1952, 118)

Ebenso eingeschränkt wie die Sichtweise Hares, der die Bedeutung von gut auf Empfehlungen reduziert, ist das Verständnis von gut im Emotivismus auf eine Bedeutungskomponente fixiert. In der Vielzahl von Erzeugungszusammenhängen, in denen Bewertungen vorkommen können, ist das Äußern von Gefühlen, Einstellungen und Empfindungen aber nur ein Beispiel. Man könnte diesen Zusammenhang wieder als indem-Zusammenhang beschreiben: Wir können Interesse, Gefallen, Vergnügen und Vorlieben ausdrücken, indem wir einen Gegenstand als gut bewerten.

In der folgenden Liste sind mögliche Verwendungsweisen von gut und anderen Adjektiven zusammengestellt, die den Zusammenhang von Bewertungen und anderen Handlungsmustern illustrieren und Aufschluß über die Struktur von Bewertungen geben sollen.

(1) Es ist gut zu x-en.
(2) Es ist schlecht zu x-en.
(3) Es ist besser zu x-en.
(4) Es ist am besten zu x-en.
(5) Es ist hervorragend zu x-en.
(6) Es ist günstig zu x-en.
(7) Es ist sinnvoll zu x-en.
(8) Es ist vorteilhaft zu x-en.
(9) Es ist lustig zu x-en.
(10) Sie sieht gut aus.
(11) Gut gemacht!
(12) Du siehst gut aus.
(13) Ich sehe heute abend sehr schlecht aus.
(14) Kannst Du das nicht besser machen?
(15) Er ist ein guter Mann.
(16) Er ist ein sinnlicher Mann.
(17) Es ist ein gutes Messer.
(18) Es ist ein guter Wein.
(19) Sie hat guten Appetit.
(20) Guten Appetit!
(21) Mein Auto macht gute 120 auf der Autobahn.
(22) Es ist neu zu x-en.

Mit (1) kann P2 zwar seinem Partner P1 empfehlen zu x-en, er kann aber mit dieser, wie auch mit anderen Äußerungen wie z.B mit (2), (15), (17) oder (19), den Partner darüber informieren, daß etwas/jemand gut/schlecht ist, ein durchaus gebräuchlicher Zug zum Beispiel im Vorfeld von Beratungsinteraktionen.

Ohne die Stellung der einzelnen Äußerung in der Sequenz zu berücksichtigen, kann der Interpretierende nicht ohne weiteres davon ausgehen, daß das, was der Sprecher tut, eine Empfehlung ist. (11) und (19) zeigen deutlich, daß sich die Verwendungsweise von gut nicht auf Empfehlungen beschränkt. Mit (11) kann man beispielsweise ein Lob aussprechen und mit (19) kann eine Mutter den Kinderarzt darüber informieren, daß ihr krankes Kind trotz allem einen guten Appetit hat. Ebenso zeigen die Äußerungen (20) und (21) besonders deutlich, daß gut auch in anderen Verwendungszusammenhängen stehen kann, ohne abweichend zu sein.

Entgegen Hares Sichtweise "Wenn wir einen Gegenstand gut nennen, dann empfehlen wir ihn", ist der Bedeutungszusammenhang eher umgekehrt: wir können einen Gegenstand empfehlen, indem wir in gut nennen. Aber auch dieser Bedeutungszusammenhang ist nur einer von vielen möglichen.

Mit der Äußerung "Sie hat rote Haare und eine gute Figur" können wir zwar in einer bestimmten Situation eine Empfehlung aussprechen, wir können aber auch einem Freund durch diese Information helfen, eine Bekannte zu identifizieren, die er noch nicht kennt und vom Bahnhof abholen soll. Damit liefert Hare (1952) sogar selbst ein Beispiel gegen seine Hypothese, mit der Verwendung des Ausdrucks gut werde generell etwas empfohlen. In den Äußerungen (14) und (11) finden wir weitere Erzeugungszusammenhänge: wir können jemandem einen Vorwurf machen, indem wir (14) äußern, und wir können jemanden loben, indem wir (11) äußern.

Hare läßt einen weiteren Aspekt außer acht: Während wir gegenwärtige, vergangene und zukünftige Handlungen bewerten können, gilt für alle Rathandlungen die konstitutive Bedingung, daß nur eine zukünftige Handlung genannt werden kann.

Es wäre nun zu fragen, ob sogenannte deskriptive Adjektive wie neu, günstig, prima, hervorragend, vorteilhaft, sinnlich, lustig sich in ihrer Bedeutung grundlegend von sogenannten evaluativen Adjektiven unterscheiden, und wenn ja, in welcher Weise: eine Frage, die die Sprachwissenschaft und Philosophie stark beschäftigte und der wir im Abschnitt 6.4. nachgehen wollen.

Bewerten kommt außer in Zusammenhang mit Rathandlungen auch in den folgenden wichtigen Zusammenhängen vor:

- etwas vorschlagen, indem man eine Handlung bewertet
- auf etwas hinweisen, indem man eine Handlung bewertet
- informieren, indem man eine Handlung bewertet
- warnen, indem man eine Handlung bewertet
- identifizieren, indem man eine Handlung bewertet
- kritisieren, indem man eine Handlung bewertet
- anklagen, indem man eine Handlung bewertet
- jemandem etwas vorwerfen, indem man eine Handlung bewertet
- jemanden loben, indem man eine Handlung bewertet
- ein Kompliment machen, indem man eine Handlung bewertet
- jemanden herabsetzen, indem man eine Handlung bewertet

Unsere Kurzanalysen zeigen folgende Ergebnisse:

(1) Nicht jede Bewertung ist direktiv.

(2) Nicht jede Bewertung ist eine Rathandlung. Wer die Verwendung von gut auf Empfehlungen einschränkt, sieht die Bedeutung von gut zu restriktiv.

(3) Es besteht zwischen Bewerten und Beraten ein charakteristischer Zusammenhang, den wir als Erzeugungszusammenhang beschreiben können: Wir können jemandem zu einer Handlung raten, indem wir diese bewerten.

(4) Während sich Bewertungen auf zukünftige, gegenwärtige und vergangene Handlungen beziehen können, werden in Rathandlungen immer in der Zukunft liegende Handlungen genannt.

6.4. Evaluative und deskriptive Adjektive

Wir wollen der Frage nach der primär evaluativen Bedeutung von gut und der primär deskriptiven Bedeutung von beispielsweise neu nachgehen, indem wir Handlungszusammenhänge untersuchen, in denen diese Ausdrücke stehen können. Greifen wir einige, auf den ersten Blick unproblematische Beispiele aus unserer kleinen Liste (vgl. 6.2.) heraus:

(9) Es ist lustig zu x-en.
(16) Er ist ein sinnlicher Mann.
(18) Es ist ein guter Wein.
(22) Es ist neu zu x-en.

Ebenso wie wir diese Sätze dazu verwenden können, etwas bzw. jemanden zu empfehlen, können wir mit ihnen auch über etwas/jemanden informieren. Ebenso ist es durchaus möglich, zu der Handlungsalternative x-en zu raten, weil sie lustig ist, oder zu X als Ehepartner, weil er ein sinnlicher Mann ist.

Geben wir in (9) einen Rat, so bewerten wir implizit wie auch in (22) eine Handlungsalternative als gut, weil sie neu bzw. lustig ist. Diese Art des Zusammenhangs können wir beschrieben als:

> jemandem raten zu x-en, indem man x-en als lustig/neu bewertet, indem man äußert: (9) bzw. (22).

Verstehen wir (9) oder (22) als Rat, so können wir unseren Partner auf zusätzliche, für Beratungen spezifische Festlegungen verpflichten. Wer (9) als Rat meint, legt sich darauf fest, daß die in Kapitel 3 und 4 aufgestellten Bedingungen für Ratschläge erfüllt sind (vgl. hierzu auch Hare 1952, Autobeispiel S. 114f). Die zusätzlichen Bedingungen gelten nicht für Bewerten, genausowenig wie für Beschreiben oder Gemeinsam Planen.

Bei der Verwendung von "primär" deskriptiven Adjektiven in Ratschlägen der Form

Es ist y zu x-en.

wie auch bei anderen Formulierungen von Ratschlägen besteht ein regelhafter Zusammenhang zwischen dem betreffenden Adjektiv und der bewerteten Handlung. Dieser Zusammenhang gibt uns weiteren Aufschluß über die Struktur von Bewertungen. Es wird in der Bewertung etwas genannt, was für den Sprecher ein Grund sein kann zu x-en: P2 weiß z.B., daß für P1 die optimale Handlungsalternative von mehreren möglichen diejenige ist, die besonders viel Spaß macht.

Weiß P2, daß dieser Aspekt für P1 der wichtigste ist und kennt somit auch die Kriterien und Standards von P1, so kann er guten Gewissens einen Rat formulieren, indem er ein Adjektiv wie neu oder lustig verwendet. Anders aber, wenn er von falschen Voraussetzungen ausgeht und für P1 die Neuheit der Handlung kein Grund ist zu x-en. Dann wäre eine denkbare Reaktion von P1 zu fragen: "Na und?", mit der er deutlich machen kann, daß er nicht versteht, warum die Neuheit ein Grund sein soll zu x-en.

Im Anschluß an diese Äußerung könnten Gründe diskutiert werden, die bei einer Entscheidung für eine Handlungsalternative wichtig sind. Hier wird der gleiche Aspekt relevant,

den Hare die deskriptive Bedeutungskomponente von gut nennt und diskutiert: P1 würde in dieser Partie zusammen mit P2 die Kriterien diskutieren, die er bei der Bewertung einer Handlung anlegt bzw. akzeptiert. Dies führt uns zu der Frage, was wir tun, wenn wir eine Handlung bewerten, der in 6.5. nachgegangen werden soll.

Die Analyse unserer Beispiele zeigte, daß die Unterscheidung in primär deskriptive und primär evaluative Adjektive nicht aufrecht erhalten werden kann. Je nach Verwendungszusammenhang können wir ein und denselben Ausdruck eher "evaluativ" oder eher "deskriptiv" im Sinne Hares verwenden. Die Sequenz, in der die einzelne Äußerung steht, entscheidet, wie wir den wertenden Ausdruck verstehen.

6.5. Innere Struktur von Bewertungen

Für Beratungsdialoge läßt sich als Ziel formulieren, daß jemand einem anderen sagt, was das beste für ihn ist, um sein Problem zu lösen bzw. sein Ziel zu erreichen. Dies setzt aber voraus, daß bestimmte Alternativen gegeneinander abgewogen werden. Uns interessiert nun, wie dies bei der Bewertung von Handlungen geschieht. Hierzu soll auf Urmson (1961) eingegangen werden, der sich mit dem Einstufen und Vergleichen von Gegenständen beschäftigt.

Urmson wählt in seiner Veröffentlichung "On Grading" (1961) das Sortieren und Einordnen von Äpfeln als Beispiel und betont die Wichtigkeit des Einstufens bei der Bewertung von Gegenständen. Er geht dabei von der Beobachtung aus, daß ein Apfel der Handelsklasse A in gewisser Hinsicht "besser" ist als ein Apfel der Handelsklasse B. Bezeichnen wir z.B. einen Apfel als gut, super, mittelmäßig, so stellen wir eine gewisse Rangfolge von Äpfeln her. Einem bestimmten Apfel wird ein bestimmter Platz in dieser Rangordnung zugewiesen. Urmson macht deutlich, daß zur Bewertung eines Gegenstands

zuerst Kriterien festgelegt werden müssen, nach denen er bewertet werden soll. Mögliche Kriterien für die Beurteilung von Äpfeln wären z.B. Aussehen, Größe, Gewicht. Wenn wir einen Apfel der Kategorie X zuordnen, legen wir uns darauf fest, daß der Apfel den Kriterien a,b,c entspricht. Diese Bewertung können wir begründen, indem wir auf die Kriterien a,b,c hinweisen:

P1: Warum bewertest Du diesen Apfel als sehr gut?
P2: Er entspricht den Kriterien a,b,c.

P2 handelt bei der Bewertung des Apfels nach einer Bewertungsregel, die wir beschreiben können:

Wenn ein Apfel a,b,c ist, dann ist er sehr gut.

Dieses Beispiel zeigt, daß wir uns beim Bewerten darauf festlegen, eine Regel angeben zu können, nach der wir bei der Bewertung gehandelt haben.

Wenn wir gefragt werden, nach welchen Kriterien wir bewertet haben, können wir nicht passen und äußern: "Das weiß ich nicht", ohne daß diese Äußerung als abweichend angesehen würde.

Eine weitere Reaktionsmöglichkeit auf eine Bewertung ist der Hinweis, daß der Gegenstand den in einer Bewertungsregel enthaltenen Kriterien nicht entspricht:

P2: Dieser Apfel ist sehr gut.
P1: Dieser Apfel ist nicht sehr gut, weil er nicht a,b,c ist.

Damit kann P2 darauf festgelegt werden, daß der Apfel auch den Kriteren a,b,c entsprechen muß, wenn er ihn als gut bewertet. Ist dies nicht der Fall, so kann P1 zu Recht widersprechen und die Berechtigung der Bewertung anzweifeln.

Wenn P2 einen Gegenstand nach bestimmten Kriterien beurteilt, legt er sich noch weitergehend fest. Gehen wir davon aus, zwei Gegenstände genügen den Kriterien a,b,c. Bewertet P2 einen dieser Gegenstände nach den Kriterien a,b,c als sehr gut, so kann er darauf festgelegt werden, den zweiten Gegenstand ebenfalls als sehr gut zu bewerten, oder aber P1 kann ihn auf Unstimmigkeiten in seiner Bewertung hinweisen.

Inwieweit Bewertungskriterien Teil der Bewertungsregel sind, soll an einem weiteren Beispiel von Urmson gezeigt werden:

> "Suppose that I, ignorant of horses, point to a horse in a field and say 'That's a good horse'. In a way we want to say that I know what I mean - after all I know how to use the various words and understand their syntax. But in a way we might want to say that I do not really know what I mean. For suppose that an expert had said 'That`s a good horse'. Now, looking at it once, and at a distance, he may be mistaken; he needs more facts than he has in order to be confident of the truth of his statement. But the kind of lack of confidence which I ought to feel is quite different; for, unlike the expert, I will not be enabled by further examination of the horse to decide at all whether it is a good horse. And because I have made a statement which I just do not know how to verify or falsify (in the way grading statements are verified and falsified) we tend, as I suggested, to say that I did not really know what I meant." (Urmson 1961, 178).

Urmsons Interpretation dieses Beispiels zeigt, wieviel Gewicht er der Bedingung beimißt, daß wir nur Ausdrücke wertend verwenden können, wenn

(i) es akzeptierte Kriterien gibt,
(ii) der Sprecher diese Kriterien kennt,
(iii) der Sprecher diesen Kriterien gemäß bewertet und
(iv) er diese Bewertung begründen kann.

Im Gegensatz zu Urmson sind wir der Meinung, daß ein Sprecher, ohne Pferdeexperte zu sein, ein Pferd bewerten kann und dabei sehr wohl weiß, was er meint. In Urmsons Beispiel kann man davon ausgehen, daß in einer Gesellschaft

wie der englischen (aus der Urmson stammt) ein Gemeinsames Wissen über Pferde existiert, das es auch dem Nichtreiter und Pferdelaien erlaubt, ein Pferd gut zu nennen. Es genügt, daß der Sprecher weiß, daß es akzeptierte Kriterien gibt (i) und daß er, wenn auch vage, diese Kriterien kennt (ii). Dies versetzt ihn in die Lage zu äußern: "Das ist ein gutes Pferd", und er wird sich in alltäglichen Situationen nicht dem Vorwurf aussetzen, er wüßte nicht, was er meint, auch wenn er als Kriterium nur das Aussehen des Pferdes nennen kann. Anders allerdings, wenn ein Pferdeexperte diese Bewertung äußert. In einer Beratungssituation beispielsweise, in der es um den Kauf eines Pferdes geht und zu der man einen Experten hinzugezogen hat, legt sich dieser darauf fest, daß er aufgrund seiner Expertenfunktion sein Urteil angemessen begründen kann, d.h. ausführlich und detailliert die Kriterien angeben kann, nach denen er die Bewertung vorgenommen hat.

In einem weiteren Beispiel verdeutlicht Urmson seine Auffassung:

> "Before the acceptance of such conventional criteria for good cheese the question whether some sample of cheese is good will have no answer. After their acceptance the question will have a definite answer. (...) If this rough schema of disagreements be accepted (in practice of course the types will be complicated and mixed up with each other) the answer to the problem of disagreement about grading criteria seems to be this: grading words can only be used successfully for communication where criteria are accepted. Where they are not there can only be confusion and cross purposes until it is seen that the only discussion possible between such people is what citeria for grading to adopt - grading words must then be discussed, not used." (Urmson 1961, 180ff.)

Die Forderung, daß es allgemein akzeptierte Kriterien geben muß, um überhaupt eine Bewertung vornehmen zu können, ist zu einschränkend. Solche Kriterien entwickeln sich u.U. erst im Dialog. Gerade für Beratungsinteraktionen charakteristische Dialogverläufe wie die Diskussion von Bewertungskriterien

für Handlungsalternativen müßte Urmson als abweichend beschreiben. In Bereichen wie Kunst, Mode, Essen und Trinken gehört es darüberhinaus außerdem zu unserem Gemeinsamen Wissen, daß wir auch individuelle, exzentrische Regeln akzeptieren ("de gustibus non est disputandum"). Es wird auch akzeptiert, daß der Sprecher als Gründe nur seine persönlichen und individuellen Bedürfnisse und Vorlieben angeben kann. Es gibt in Fragen des Geschmacks nicht in allen Fällen allgemein akzeptierte Kriterien, und trotzdem können wir in der Kommunikation mit anderen Geschmacksfragen diskutieren. Voraussetzung ist, daß wir (und der Partner) Regeln angeben können, nach denen wir eine Bewertung vornehmen - um zu verstehen, was wir meinen, muß weder der Gesprächspartner diese Bewertungsregeln teilen noch muß die Mehrheit einer Gruppe oder gar die Gesellschaft mit uns übereinstimmen. Auf Rückfragen des Gesprächspartners sollten wir aber die Bewertungsregeln erklären oder wenigstens nennen können. Diese Bedingung scheint uns wichtiger als die von Urmson vertretene Forderung akzeptierter Kriterien als notwendige Voraussetzung für Einstufungen.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß P1, wenn er x als y bewertet, sich darauf festlegt, daß

(I) er eine Bewertungsregel angeben kann.
(II) er P2 zeigen kann, warum er x als y bewertet. Er kann z.B. Kriterien nennen oder eine Begründung abgeben.

6.6. Spielarten des Bewertens

Die unterschiedlichen Verwendungsweisen von gut lassen sich auf Unterschiede zurückführen, die aus der Bewertung nach verschiedenen Kriterien resultieren. Je nach Aspekt, unter dem wir einen Gegenstand, eine Person oder eine Handlung bewerten, entstehen unterschiedliche Partien des Bewertens.

Durch die Angabe von Kriterien lassen sich nun einzelne Arten charakterisieren. Beispiele für eher technische Bewertungen sind für Gegenstände z.B. Aussehen, Ausführung und Größe. Bequemlichkeit, Haltbarkeit und Bedienbarkeit sind Beispiele für eher instrumentelle Bewertungen.

Nicht alle möglichen Kriterien sind bei der Bewertung eines Gegenstands gleich wichtig bzw. gleich sinnvoll, ebensowenig wie alle Aspekte einer Handlung gleich relevant/sinnvoll sind, wenn diese Handlung bewertet werden soll. Dies ergibt sich bereits aus Ökonomieprinzipien.

Im Zusammenhang mit Beratungshandlungen gehen wir im folgenden davon aus, daß die Bewertung von Gegenständen nach den gleichen Regeln erfolgt, die auch für die Bewertung von Handlungen gelten. Wie wir in Kapitel 7 näher ausführen werden, kann in Ratschlägen sowohl der Gegenstand als gut/geeignet bewertet werden als auch die Handlung, die mit diesem Gegenstand ausgeführt werden soll. Deshalb können die folgenden Rathandlungen als gleichwertig bezeichnet werden:

(i) "Dieses Auto ist am besten."
(ii) "Ich an Deiner Stelle würde dieses Auto kaufen."

Welche Kriterien jeweils für die Bewertung relevant werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

(1) Funktion des Gegenstands
(2) Ziel der Kommunikation
(3) Gemeinsames Wissen über die Handlung
(4) Annahmen der Gesprächspartner
(5) Zweck der Bewertung

Möglich ist auch, daß im Dialog erst neue Kriterien gefunden werden.

Für Beratungsdialoge gilt allgemein, daß P2 bestimmte Aspekte a,b,c einer Handlung/eines Gegenstands als gut bewertet, wenn er diese Handlung/diesen Gegenstand in Bezug auf ein bestimmtes Ziel von P1 als gut bezeichnet. Mögliche Kriterien für die Bewertung einer Handlung können hier z.B. sein: Ökonomie, Schnelligkeit, mit der das Ziel zu erreichen ist, Effektivität, Wahrscheinlichkeit, daß das Ziel erreicht wird usw. Einen Sonderfall stellt hierbei die Beurteilung von Handlungen nach Kriterien der Moral, des guten Tons etc. dar.

Man kann nun verschiedene Bewertungsaspekte heranziehen, um Bewerten in mehrere Spielarten zu differenzieren. Gegenstände lassen sich beispielsweise hinsichtlich verschiedener Aspekte beurteilen. Bei der Bewertung eines Autos wird deutlich, daß eine Vielzahl von Kriterien herangezogen werden kann.

P2 bewertet das Auto als sehr gut.
P2 bewertet das Aussehen des Autos.
die Fahreigenschaften.
die Straßenlage.
die Innenverarbeitung.
die Leistungsfähigkeit des Motors.
die Wendigkeit.
die Reifen.
die Kupplung.
die Bremsen.
die leichte Lenkbarkeit.

Das Auto kann dabei sowohl unter technischen als auch unter instrumentellen Gesichtspunkten bewertet werden. Dementsprechend teilt von Wright (1963) Bewertungskriterien in unterschiedliche Gruppen ein und gibt Beispiele für Verwendungsweisen von gut, wobei die Kategorien keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben sollen und auch Überlappungen einzelner Kategorien möglich sind:

> "By the varieties of goodness I understand the multiplicity of uses of the word good."
> (Von Wright 1963, 11)

Ausgehend von unterschiedlichen Funktionen von Gegenständen unterscheidet von Wright (8 - 12) verschiedene Aspekte:

> "Which form of goodness is meant cannot be seen from the phrase alone, but must be gathered from its use in a context."(von Wright 1963, 9)

1) instrumental goodness
   Darunter versteht der Autor Ausdrücke wie eine gute Uhr
   ("Good way of doing something")

2) technical goodness
   Hierunter fallen Ausdrücke wie a good chessplayer
   ("Good at something")

3) medical goodness
   Körperorgane, geistige Möglichkeiten, usw.
   z.B. good heart, good eye
   ("The good of being or welfare")

4) beneficial goodness ("Good for")

"beneficial goodness" ist auch zu verstehen als Unterkategorie von

5) utilitarian goodness
   Hierunter fallen Ausdrücke wie Good advice,
   a good opportunity
   ("Useful or advantageous for a purpose")

6) hedonic good
   Hierunter fallen Ausdrücke wie good smell, good taste,
   good weather, good holiday

Besonders interessant in Bezug auf die Bewertung von Handlungen scheint die Kategorie (5) zu sein.

> "As the useful, and its sub-form the benificial, is related to that which a man wants and needs, in a similar manner the hedonic good is related to that which a man enjoys and likes - to get, to have, to do, to be. (...) Sometimes the hedonic is near the aesthetic sphere (...) The philosopher's traditional term for it is, as well known, pleasure." (Von Wright 1963, 11)

Im Kapitel "Good and action" beschäftigt sich von Wright auch mit der Bewertung von Handlungen ("a good way of doing something", 114-135)

> "Value-judgements, which are passed on ways of doing things, are usually comparative judgments. That one way of doing something is better than another way of doing the same thing can mean that it is easier or quicker or less expensive or more pleasant or more tidy or is not connected with certain unwanted side-effects, etc." (von Wright 1963, 115)

Handlungen werden im Hinblick darauf bewertet, welches Ziel/Ergebnis erreicht werden soll.

> "It is of some interest to note that, whereas technical goodness can be attributed only to individual acts, viz. as performances, and instrumental goodness only to kinds of act or activity, viz. as ways of doing, utilitarian goodness may become attributed either to an act-individual or, sometimes, to an act-category." (von Wright, 1963, 117)

6.7. Handlungen Vergleichen

Nicht alle denkbaren Kriterien sind für eine Person gleich wichtig oder sinnvoll. Wir ziehen zum Beispiel eine Handlung einer anderen Handlung vor, weil wir mit ihr das Ziel möglichst schnell erreichen können, der Erfolg sicher scheint, die Handlung besonders viel Spaß macht, das Ziel ohne Arbeitsaufwand erreicht werden kann etc.

In Beratungsinteraktionen ist das Ziel, die für P1 optimale Handlungsmöglichkeit zu finden, mit der dieser sein Problem lösen kann. Für P2 ist es deshalb unbedingt erforderlich, die Bewertungskriterien von P1 zu kennen, die dieser bei der Beurteilung einer Lösungsalternative berücksichtigt. Nur so kann P2 einen für P1 akzeptablen Rat erteilen.

Wenn sich aus der Problemanalyse verschiedene mögliche Handlungsalternativen ergeben, die jede für sich zu einer Lösung des Problems führen kann, werden diese verschiedenen Möglichkeiten zu handeln miteinander verglichen, um die beste/optimale Lösung für P1 nennen zu können. Hierzu muß P2 unter anderem wissen:

(i) welche Handlungen für den Ratsuchenden aufgrund seiner Kompetenz, seiner persönlichen Situation, seiner finanziellen Mittel etc. besonders geeignet erscheinen.
(ii) welche Kriterien für P1 relevant sind.
(iii) welche Bewertungskriterien wichtig, welche unwichtiger erscheinen.
(iv) welche Handlung keine unliebsamen Konsequenzen hat.

Zu wissen, welche Handlungen theoretisch überhaupt in Frage kommen, um das Problem zu lösen, ist Teil der sozialen und kommunikativen Kompetenz. Wir wissen, daß wir Schnecken nicht vertreiben können, indem wir im Garten eine Vogelscheuche aufstellen. Gleichzeitig wissen wir aber, daß es folgende Möglichkeiten gibt, um die Schnecken zu vertreiben: Wir können x-en, y-en, z-en und h-en.

Diese möglichen Handlungen können wir als Handlungsmenge bezeichnen. Eine Handlung t-en, die nicht in unserer Handlungskompetenz enthalten ist, fällt auch nicht in den Bereich der relevanten Handlungsmenge, da sie unter den gegebenen Umständen nicht ausgeführt werden kann (es sei denn, wir hätten vor, t-en zu lernen).

Diese möglichen Handlungsalternativen der Handlungsmenge können nun nach bestimmten Bewertungskriterien miteinander verglichen werden, um, hinsichtlich des zu erreichenden Ziels, eine Hierarchie der Alternativen aufstellen zu können. Das Ergebnis dieser Bewertungen und Vergleiche kann beispielsweise so aussehen: wir sind zu der Überzeugung gekommen, daß bezüglich des Ziels, die Schnecken aus unserem Garten zu vertreiben,

x-en besser ist als y-en.
z-en passabel ist.
h-en aber am besten geeignet erscheint.

Mit einer solchen Bewertung der Handlungsalternativen legen wir uns darauf fest, daß wir die Bewertungsregeln angeben können, die wir für den Vergleich der Handlungen angewendet haben und wir zeigen können, warum beispielsweise x-en besser ist als y-en (vgl. Abschnitt 6.5.). Darüberhinaus können wir danach nicht mehr behaupten, y-en sei besser als x-en, es sei denn, im weiteren Verlauf der Problemanalyse ergeben sich neue Aspekte oder Informationen, die auch unsere Bewertungskriterien verändern, die zu unserem Vergleich herangezogen wurden.

Ziel eines Beratendialogs ist es deshalb, eine Hierarchie aufzustellen, in der die jeweils für P1 beste Lösung evident wird. Hierzu werden Informationen ausgetauscht, um die Handlungsmenge zu gewinnen, aus der dann eine Hierarchie erstellt werden kann.

Die Erstellung einer solchen Bewertungshierarchie wird in Beratungsgesprächen dialogisch gelöst. Komparativische und superlativische Bewertungen erfolgen an Stellen, an denen P2 weiß, daß x-en, y-en, z-en und h-en Alternativen sind, um das Problem von P1 zu lösen. Der Berater bildet sich aufgrund seiner Informationen über P1, über das Problem, die

spezifische Situation und aufgrund der Kenntnis der Bewertungsregeln, die für P1 wichtig erscheinen, Hypothesen über eine für P1 geltende Hierarchie möglicher Handlungsalternativen. Der Berater "sortiert" diese Handlungsmenge aller Möglichkeiten gemeinsam mit P1 zum Beispiel durch die Diskussion von Vorschlägen (vgl. Kapitel 4 und 5) in schlechte, mittelmäßige, gute, bessere und die beste Handlungsmöglichkeit. Voraussetzung aller zu "sortierenden" Handlungen ist es daß P1 mit ihnen sein Problem lösen könnte und er auch in der Lage ist, diese Handlungen auszuführen. In einem Beratungsdialog kann sich beispielsweise nach der Diskussion verschiedener Handlungsmöglichkeiten folgende Bewertungshierarchie ergeben:

(i) X-en ist gut.
(ii) Y-en ist besser.
(iii) Z-en ist am besten.
(iii') Ich rate Dir zu z-en.

Wenn P2 diese Bewertungshierarchie zugrundelegt, legt er sich gleichzeitig darauf fest, daß

(i) er glaubt, daß (i)-(iii), wenn er (iii') äußert.

(ii) er eine Bewertungsregel angeben kann, nach der er gehandelt hat, wenn er (iii') äußert: z.B. wenn z-en a,b,c ist, dann ist z-en am besten.

(iii) die Bewertungsregel anwendbar ist.

(iv) er annimmt, daß P1 diese Bewertungsregel akzeptiert.

(v) eine Handlung t-en, die z-en in relevanter Hinsicht gleicht (auch a,b,c ist), ebenfalls als am geeignetsten bewerten würde.

Versteht P1 nicht, wie P2 zu dieser Bewertungshierarchie gekommen ist, wenn er (iii) oder (iii') äußert oder P1 andere Bewertungskriterien als relevant betrachtet und so zu einer anderen Bewertungshierarchie kommen würde, kann er folgende Reaktionszüge machen:

(1) nach Gründen für die Bewerung fragen, indem er äußert:
"Warum ist z-en am besten?"
"In welcher Hinsicht ist z-en am besten?"
"Unter welchen Bedingungen ist z-en am besten?"
P2 kann hier im Gegenzug seine Bewertungskriterien anführen oder die Bewertungsregel nennen.

(2) darauf hinweisen, daß die Bewertungsregel, die P2 seiner Bewertung zugrundelegt, nicht anwendbar ist, indem er äußert: "X-en ist aber nicht a,b,c."

(3) darauf hinweisen, daß P2 x-en nicht als gut bezeichnen kann, weil er t-en, das mit x-en in gewisser Weise verwandt ist, bereits als schlecht bewertet hat, indem er äußert:
"T-en ist aber nicht gut."
"T-en ist aber schlecht."

6.8. Bestimmt die Logik der Sprache, was wir gut nennnen?

Foot (1961) vertritt die Auffassung, daß die Logik der Sprache einschränkt, was wir gut nennen. Am Beispiel a good knife versucht die Autorin zu zeigen, daß wir in der Entscheidung, welches Messer wir gut nennen, nicht frei sind, sondern ganz bestimmte Kriterien anwenden, wollen wir nicht gegen die Regeln verstoßen. Laut Foot besteht in unserer Gesellschaft ein Konsens über diese Kriterien, die sich aus der Funktion des bewerteten Gegenstands ergeben. Ein Messer dient z.B. zum Schneiden, deshalb bewerten wir solche Messer als gut, die scharf sind.

> "The man who uses these words correctly must use them in conjunction with particular criteria of goodness: those which really are the criteria of goodness of knives." (Foot 1961, 46)

Diese Analyse wird auch auf andere, nicht funktionale Wörter wie father, daughter etc. ausgedehnt:

> "'Father' seems to be another word of roughly the same kind: for a man can only be said to be a good father if he looks after his children as best he can. Being a good father must have something to do with bringing up children, and more specifically caring for them." (Foot 1961, 51)

Je nach dem Zweck aber, zu dem wir ein Messer brauchen, können wir ein und dasselbe Messer unterschiedlich bewerten:

P2: Dies ist ein gutes Messer.
P1: Warum?
P2: Weil es stumpf ist.

Diese Sequenz erscheint zunächst ungewöhnlich, doch sind Situationen denkbar, in denen diese Sequenz nicht als abweichend verstanden wird. Es gehört zwar zum Gemeinsamen Wissen aller Mitglieder der Sprachgemeinschaft, in der Messer verwendet werden, daß man Messer meist zum Schneiden benützt und daß ein Messer desto besser schneidet, je schärfer es ist. Ein Messer kann aber auch als gut bewertet werden, wenn es stumpf ist, z.B. weil man es Kindern geben will, die erst in den Gebrauch eines Messers eingeübt werden sollen.

Hare erläutert an einem Beispiel, wie jemand den Gebrauch des Wortes gut lernt (Hare 96ff).

> "It is a characteristic of 'good' that it can be applied to any number of different classes of objects." (Hare 1952, 95)

Gleichzeitig mit der Bedeutung von 'good chronometer' lernt man, daß good auch auf andere Objekte angewendet werden kann. Es gehört zu den Regeln des Sprachspiels gut, daß je nach Zusammenhang gut in verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden kann.

> "... therefore, it is possible to use the word 'good' for a new class of objects without further instruction, learning the use of the word for one class of objects cannot be a different lesson from learning it for another class of objects - though learning the criteria of goodness in a new class of objects may be a new lesson each time." (Hare 1952, 97)

Teil der Anwendungsregel ist, daß wir bei Objekten wie bei Handlungen von der "utilitarian goodness" (vgl. Abschnitt 6.6.) ausgehen können, d.h., daß der Zweck, den wir mit einem Objekt oder einer Handlung verfolgen, die Kriterien bestimmt, die wir anwenden, wenn wir etwas gut nennen.

Das Kriterium der Schärfe bei einem Messer ist Teil gemeinsamer kommunikativer Praxis und damit Teil einer Regel, die Kinder z.B. durch teilnehmende Beobachtung an Erwachsenenkommunikationen lernen. Gleichzeitig lernt das Kind aber auch, daß je nach Verwendungszweck auch ein stumpfes Messer gut genannt werden kann, immer dann nämlich, wenn man mit dem Messer nicht besonders schnell und effektiv geschnitten werden soll, sondern ein anderen Zweck verfolgt wird. In bestimmten Zusammenhängen kann der Ausdruck gut nach anderen, weniger gebräuchlichen Regeln verwendet werden. Dies scheint ein Teil der Regel der Bedeutung von gut zu sein. Manche Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von der "Vagueness" des Ausdrucks gut (vgl. von Wright 1963).

Deshalb müssen bei Bewertungen nach weniger gebräuchlichen bzw. individuellen Regeln/Kriterien diese expliziert werden, falls die Bewertung im Hinblick auf ein besonderes individuelles Ziel erfolgt.

Wenn eine Bewertungsregel in unserer Gesellschaft geläufig und üblich ist und wir davon ausgehen können, daß der Gesprächspartner diese allgemein verbreitete Regel kennt, können wir auf eine explizite Nennung der spezifischen Bewertungskriterien verzichten, die wir zur Bewertung eines Gegenstands/einer Handlung heranziehen, ohne Gefahr zu laufen, mißverstanden zu werden.

Wie unser gesamtes sprachliches und nicht-sprachliches Verhalten hängen auch die Kriterien der Beurteilung von Handlungen von der Gesellschaft ab, in der wir leben. Wir können aber auch innerhalb einer Gesellschaft schichtenspezifische Unterschiede feststellen, besonders wenn es sich um moralische oder soziale Regeln und Bewertungen handelt (vgl. Kapitel 10). Ebenso sind diese Kriterien historisch veränderbar. Was als Bewertungskriterien in einer Gesellschaft oder einer soziologischen Gruppe jeweils allgemein akzeptiert wird, hängt auch von den in dieser Gesellschaft oder Gruppe gerade geltenden Normen ab. Die Bewertungskriterien können sich ebenso wie die Normen einer Gruppe verändern.

Kapitel 7 Ratschläge - eine Familie verwandter Muster

7.1. Gemeinsamkeiten

Tips, Empfehlungen und Ratschläge sind eng verwandte Muster, die in Interaktionen die gleiche Funktion haben, nämlich einem anderen zu sagen, wie er sein praktisches Problem optimal lösen könnte. Bevor wir auf die unterschiedlichen Bedingungen und Vorannahmen eingehen, die eine Abgrenzung ermöglichen, sollen zunächst die Gemeinsamkeiten von Tips, Empfehlungen und Ratschlägen dargestellt werden.

Außer bei manchen Tips werden mit allen drei Handlungsmustern Möglichkeiten bewertet, wie der Ratsuchende in Zukunft handeln könnte. Bezeichnen wir eine Handlung als Tip, Empfehlung oder als Ratschlag, so müssen mit dem Äußern solcher Sätze charakteristische Bedingungen erfüllt sein, die über die in Kapitel 3 formulierten hinausgehen. Diese Handlungen erfolgen unter der Voraussetzung von Bewertungen und teilen mit Bewertungen typische Eigenschaften und Strukturen. Die Bewertung einer Handlungsalternative ist nur an bestimmten Stellen der Kommunikation sinnvoll, ohne ausreichende Informationen und ohne Kenntnis des Bewertungsmaßstabs von P1 ist kein Rat, der qualifiziert sein soll, möglich. Daraus ergeben sich Konsequenzen, an welchen Stellen des Dialogs Ratschläge überhaupt erfolgen können.

Wenn P2 P1 einen Rat gibt, setzt er eine gemeinsame Bewertung der Handlung von P1 voraus. P2 nimmt an, P1 werte die Handlungsalternative, die er nennt, wie er als optimal für die Lösung des Problems oder könne zumindest davon überzeugt werden, daß die Handlungsalternative optimal ist. Diese Wertung erfolgt immer bezüglich der Ziele und Interessen des Ratsuchenden. Von der Handlung, zu der er rät, nimmt P2 an, daß P1 sie auch ausführen kann, daß sie wirklich für P1 die optimale Alternative ist und daß er alle wichtigen

Konsequenzen abschätzen kann, die sich aus einem Handeln nach dem Rat ergeben können. Dabei ist es für das Gelingen des Sprechakts nicht notwendig, daß sich diese Handlung tatsächlich als die beste herausstellt. Wichtig werden hier die Annahmen von P2, die an dieser Stelle aufgeführt werden sollen. Gibt P2 P1 einen Rat, so kann ihn P1 auf folgende Festlegungen verpflichten:

(i) P2 nimmt an, daß es für P1 am besten ist, zu x-en. P2 glaubt, daß er die Lösung gefunden hat, die mit höchster Wahrscheinlichkeit das Problem optimal lösen wird.

(ii) P2 nimmt an, daß P1 mit seiner Einschätzung des Problems übereinstimmt.

(iii) P2 nimmt an, daß P1 mit seiner Bewertung dieser Alternative übereinstimmt.

Um bestimmte Fälle nicht auszuschließen, scheint es notwendig, (iii) in (iii') zu differenzieren:

(iii') P2 nimmt an, daß er P1 von seiner Bewertung einer bestimmten Handlungsmöglichkeit als optimaler Lösung überzeugen kann.

(iii') erfaßt auch diejenigen Fälle, in denen P2 noch keine Bewertung von P1 voraussetzen kann, weil er sie noch nicht kennt, und diejenigen Fälle, in denen P2 annimmt, daß er P1 erst im Laufe einer Diskussion von der Richtigkeit seiner Bewertung und der Qualität seines Ratschlags überzeugen kann.

(iv) P2 nimmt an, daß P1 nach seinem Rat handeln kann. Wenn geltende Normen, äußere Bedingungen oder ein bestimmter Mangel an Fähigkeiten es für P1 unmöglich machen, nach dem Rat von P2 zu handeln, ist dessen Rat wertlos. P2 glaubt also, daß er die Situation und

Handlungskompetenz von P1 sowie dessen Einstellungen richtig einschätzt.

(v) P2 nimmt an, daß er mögliche Konsequenzen, die sich aus einem Handeln nach seinem Rat ergeben, überschauen kann.

(vi) P2 nimmt an, daß er in der Lage ist, P1 zu zeigen, was ihn zu seiner Einschätzung, eine bestimmte Handlungsalternative sei optimal, geführt hat.

7.2. Ratschläge

Untersucht man den umgangssprachlichen Gebrauch der Ausdrücke "Ratschläge", "Tip" und "Empfehlung" als Bezeichnungen für bestimmte Handlungen, scheinen die Unterschiede minimal. Trotzdem wollen wir versuchen, ausgehend vom Alltagssprachgebrauch, anhand einer Analyse bestimmter situativer und inhaltlicher Aspekte eine Trennung zu ermöglichen.

Zunächst ist der Spielraum, zu welchen Arten von Problemen jemand einem anderen einen Rat geben kann, nicht wie z.B. bei Tips auf einfachere Probleme beschränkt. In der Mehrzahl der Fälle wird man jemandem zu einer Handlung raten. Auch Äußerungen wie

(1) "Ich rate Ihnen zu einem Studium."

lassen sich paraphrasieren in die Form einer Handlungsanweisung:

(1') "Ich rate Ihnen zu studieren."

Mit (1) und (1') soll jemand dazu gebracht werden, ein Studium zu beginnen. Austin (1972) zählt "Einen Ratschlag Geben" zu den perlokutionären Mustern, deren Kennzeichen es ist, daß der Sprecher mit seiner Äußerung eine Wirkung hervorbringen will.

Ein Sprechakt besteht nach Austin aus verschiedenen Akten, die gleichzeitig realisiert werden: man vollzieht einen perlokutionären Akt, indem man einen illokutionären Akt vollzieht, indem man einen lokutionären Akt vollzieht, indem man äußert: (1) oder (1').

Einen Ratschlag wie (1) würde Austin wie folgt beschreiben: Jemandem einen Rat geben, indem man jemanden dazu bringen will, etwas zu tun, indem man jemandem sagt, was das beste/gut für ihn ist. Der indem-Zusammenhang zwischen den perlokutionären Mustern ist aber eher umgekehrt: man bringt jemanden dazu, etwas zu tun, indem man einen Befehl gibt, jemandem droht oder einen Rat erteilt.

Austins Verdienst besteht darin, daß er die Wichtigkeit der indem-Relation zur Beschreibung von Sprechhandlungen betont (vgl. Heringer 1974). Ratschläge können wir als komplexes Muster bezeichnen und versuchen, Rathandlungen durch die Angabe mehrerer indem-Relationen zu beschreiben. Im Gegensatz zu Anscombe (1957), die von der Identitätsbeziehung zwischen den einzelnen Handlungen ausgeht, sind wir mit Häfele (1979) der Ansicht, daß indem-Relationen asymmetrisch sind. Wir können zwar jemandem etwas raten, indem wir etwas behaupten, nicht jedoch etwas behaupten, indem wir zu etwas raten.

Die Schwierigkeit, die sich aus dieser Asymmetrie der indem-Relationen ergibt, können wir lösen, indem wir zwischen einer Handlung unterscheiden und dem Handlungsmuster, nach dem sie gemacht ist.

Wir wollen im folgenden versuchen, für die einzelnen Teilakte von Rathandlungen die Bedingungen zu analysieren, die erfüllt sein müssen, wenn wir die betreffende Äußerung als Rathandlung verstehen.

Aus der Fülle der Möglichkeiten, wie Ratschläge realisiert werden können, sollen einige herausgegriffen werden, die besonders häufig sind und an denen sich die Struktur von Ratschlägen besonders gut zeigen läßt. Gleichzeitig soll dargestellt werden, wie die Bedingungen, die bis jetzt für Ratschläge angegeben wurden, mit deren innerer Struktur zusammenhängen. Selbstverständlich kann es sich nur um eine Auswahl an Äußerungen handeln, auf die wir hier eingehen können. An dieser Stelle sei auch auf die Liste von möglichen Äußerungen hingewiesen, die Hindelang (1977) aufstellt.

(1') läßt sich beschreiben als Realisierung des Musters

(I) Jemandem raten zu x-en, indem man äußert (1').

Mit der Verwendung des performativen Verbs "raten" legt sich der Sprecher darauf fest, daß er es für gut für P1 hält zu x-en. P2 setzt mit dieser Äußerung voraus, daß P1 die Gebrauchsregeln des Sprechaktverbs "raten" kennt und damit auch weiß, daß P1 nicht zu einer Handlung raten wird und im Anschluß daran äußern kann:

"Ich rate Ihnen zu studieren. Aber eigentlich finde ich es schlecht für Sie, wenn Sie studieren würden."

In einem solchen Fall kann der Ratsuchende, wenn er diese Sequenz nicht akzeptiert, den Ratgeber darauf festlegen, daß er sich darauf festlegt, x-en für gut für ihn zu halten, wenn er ihm rät zu x-en.

Weitere oft verwendete performative Formen sind:

(1'') "Ich gebe Dir den Rat zu studieren."
(1''') "Es ist ratsam zu studieren."

sowie alle konjunktivischen Umschreibungen.

Die Verwendung einer sog. performativen Formel garantiert aber nicht von sich allein, daß die Äußerung als Ratschlag gemeint ist, in einer bestimmten Sitation kann man mit der folgenden Sequenz z.B. jemanden zu zwingen versuchen:

"Ich rate Dir zu studieren, ob Du es gut findest oder nicht, sonst enterbe ich Dich!"

Das folgende Beispiel steht für eine weitere beliebte Form von Rathandlungen:

(2) "Studieren ist gut/am besten".

Auch hier erfolgt eine solche Äußerung oft konjunktivisch, wie im folgenden Beispiel:

(2') "Studieren wäre gut für Sie."

Man könnte diese Form (2') als höflichere, bzw. nicht so direktive Variante von (2) verstehen. Allerdings ändert sich auch bei (2') nichts daran, daß P2 eine Handlungsalternative als die beste bewertet. In diesem Fall wird eine wesentliche Bedingung für Ratschläge, nämlich Bedingung (i) aus 7.1., in der Äußerung genannt. Der Rat enthält eine explizite positive Bewertung. In (2') wird ein Rat gegeben, indem eine für diesen Rat geltende Voraussetzung explizit geäußert wird. Ratschläge in Form von (2) können allerdings auch statt des Wertadjektivs "gut" andere Adjektive enthalten. Grundsätzlich sind hier alle Wertadjektive denkbar, von denen hier eine Auswahl angeführt ist: günstig, geeignet, nützlich, vorteilhaft, geschickt etc. und deren superlativische Verwendungen. Voraussetzung einer Verwendung eines anderen Adjektivs als "gut" ist, daß P2 annimmt, es sei für P1 "gut", ein günstige, geeignete, nützliche, vorteilhafte, geschickte Handlungsalternative zur Lösung seines Problems

zu wählen bzw. daß P2 annimmt, die genannte Handlungsalternative sei zur Lösung des Problems von P1 geeignet, günstig, geschickt.

Durch die explizite Angabe von Wertadjektiven wird der Zusammenhang zwischen Ratschlägen und Bewertungen noch einmal besonders deutlich. (2) kann man beschreiben als:

(II) Raten zu x-en, indem man x-en als positive Möglichkeit zu handeln bewertet, indem man äußert: "X-en ist gut/am besten."

P2 legt sich hier auf folgende Bedingungen fest:

a) P2 nimmt an, daß P1 nicht weiß, daß x-en am besten/am naheliegendsten für P1 ist.
b) P2 nimmt an, daß x-en am besten/am naheliegensten für P1 ist.

Soll diese Äußerung (2) als Rat verstanden werden, müssen aber weitere situative Bedingungen gewährleistet bzw. andere wesentliche Bedingungen für Ratschläge erfüllt sein. Das nächste Beispiel zeigt dies näher:

(3) "Studieren bietet Dir die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung."

Hier wird die Bewertung weder explizit ausgesprochen noch steckt sie indirekt in der performativen Form des Verbs, der Rat erfolgt vielmehr in Form einer Behauptung.

(III) Raten zu x-en, indem man x-en als gute/positive Möglichkeit zu handeln bewertet, indem man behauptet, daß der propositionale Gehalt der Behauptung wahr ist, indem man äußert: "(3)".

Für (3) erhalten wir folgende Beschreibung: Raten zu studieren, indem man Studieren als optimale/gute handeln bewertet, indem man behauptet, daß Studieren die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung bietet, indem man äußert: "Studieren bietet Dir die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung." Bei dem Zusammenhang "Bewerten, indem Behaupten" scheint uns die Voraussetzung wichtig, die der Ratgeber hier in unserem Beispiel (3) macht: P2 nimmt an, daß Selbstverwirklichung ein Kriterium für die positive Bewertung der Möglichkeit zu studieren ist, und gleichzeitig nimmt P2 an bzw. sieht voraus, daß etwas, was die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung bietet, für P1 gut ist. Hier zeigt sich der Zusammenhang von Informationen über P1 und der Bewertung von Handlungsalternativen besonders deutlich.

Eine Handlung kann sowohl nach dem einen oder anderen Handlungsmuster gemacht sein, oder aber nach beiden zugleich, folglich können sie auch auf verschiedene Art beschreiben werden. In unserem Beispiel (3) ist die Handlung gleichzeitig nach den Handlungsmustern "Beraten", "Bewerten" und "Behaupten" gemacht. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Mustern können durch die Festlegungen und Bedingungen beschrieben werden, die für sie gelten. Je weiter links ein Handlungsmuster in der indem-Relation steht, desto mehr Bedingungen müssen erfüllt sein.

Wir können (3) beschreiben als: Raten, indem Bewerten, indem Behaupten, indem Äußern: (3). Wenn wir die Äußerung als Rat verstehen, müssen aber gleichzeitig die Bedingungen für Raten, Bewerten und Behaupten erfüllt sein.

Ratschläge müssen nicht auf Aussagesätze beschränkt bleiben. Es ist ebenso möglich, mit (4) und (5) einen Rat zu geben:

(4) "Studier doch!"
(5) "Warum studierst Du nicht?"

Wer (4) als Rat meint, legt sich außer auf die für Auffordern geltenden Bedingungen auf die für Raten Wir verstehen, was jemand tut, wenn wir wissen, nach welchem Handlungsmuster die Handlung gemacht ist, und wir verstehen, was jemand meint, wenn wir wissen, welche Bedingungen erfüllt sind. Mißverständnisse können entstehen, wenn wir nicht wissen, welche Annahmen der Partner macht, bzw. die Regeln nicht kennen, nach denen er handelt. Dann können wir fragen, wie er die Äußerung meint, oder wozu er diese Äußerung macht. Unser Partner kann das Mißverständnis zu beseitigen versuchen, indem er seine Äußerung mit einem weiter links in der indem-Relation stehenden Handlungsmuster bezeichnet. Auf die Frage: "Warum behauptest Du, daß ein Studium die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung bietet?", kann der Kommunikationspartner beispielsweise darauf verweisen, daß er damit einen Rat geben wollte.

Analog dazu wird der Kommunikationspartner auf die Frage, wie er eine Handlung gemacht habe, mit der Angabe eines weiter rechts in der indem-Relation stehenden Handlungsmusters antworten.

Zusammenfassung:

Es wurde an einigen typisch erscheinenden Formen von Ratschlägen versucht zu zeigen, wie eng der Zusammenhang von Ratschlägen und anderen Mustern wie "Bewerten" oder "Behaupten" ist und wie sich dieser Zusammenhang in der inneren Struktur dieses Handlungsmusters erkennen läßt. Gleichzeitig wurde dargestellt, wie konstitutive Bedingungen einen Teil der Struktur von Ratschlägen ausmachen.

7.3. Empfehlungen

Im Alltag ist der Gebrauch der Ausdrücke Ratschlag und Empfehlung ziemlich offen. Die folgenden Bemerkungen sind als eine Art Vorschlag zu verstehen für einen differenzierteren, quasi-terminologischen Gebrauch dieser Ausdrücke.

Empfehlungen kann man von Ratschlägen zu unterscheiden versuchen, indem man die Formen der Begründung von Ratschlägen und Empfehlungen untersucht.

Während bei Ratschlägen eher Argumente angeführt werden, die den Berater dazu geführt haben, zu dieser Handlungsalternative zu raten, erfolgen Empfehlungen meist aufgrund persönlicher Erfahrungen, die jemand als positiv erlebt hat und von denen er annimmt, daß diese Handlung auch für P1 die beste Lösung darstellt. Gibt jemand einem anderen eine Empfehlung, so setzt er voraus,

(i) daß sich das Problem von P1 mit dem Problem vergleichen läßt, das er einmal durch x-en gelöst hat.

(ii) daß sich seine Erfahrungen auf das Problem von P1 übertragen lassen.

(iii) daß P1 den gleichen Bewertungsmaßstab wie er anlegt.

Typische Äußerungsformen für Empfehlungen sind:

"Als ich in einer ähnlichen Situation war, wie du jetzt bist, habe ich ge-x-t."
"Mir hat damals x-en geholfen."
"Ich an Deiner Stelle würde x-en."
"Für mich käme x-en in Frage."

Ist jemand neu in eine Stadt gezogen, bekommt Zahnschmerzen und fragt seinen Nachbarn, zu welchem Zahnarzt er gehen sollte, und der Gefragte antwortet:

> "Ich gehe immer zu Dr. Y., weil man bei ihm nicht lange warten muß",

wird man eher von einer Empfehlung als von einem Ratschlag sprechen. Jemand, der eine solche Empfehlung macht, nimmt an, daß:

(i) der Ratsuchende den gleichen Bewertungsmaßstab bei der Wahl eines Zahnarztes anlegt wie er selbst, nämlich daß er nach dem Kriterium der Wartezeit auswählt.
(ii) der Ratsuchende seine Zahnschmerzen beseitigen kann, indem er gerade zu Zahnarzt Y geht.
(iii) nichts dagegen spricht, wenn P2 seine Erfahrungen auf die Situation von P1 überträgt.

Äußert aber ein Berater in einer Sozialberatungsstelle nach einer längeren Problemanalyse: "Am besten, Sie lassen sich scheiden", bezeichnet man die Äußerung des Beraters sicher eher als Rat und nicht als Empfehlung. Dagegen würde eine Äußerung eines Kellners im Lokal "Ich rate heute zu Wildschweinbraten" bei der Problemlage, daß sich ein Gast nicht entscheiden kann, was er essen soll, sicher als Empfehlung verstanden werden.

Offensichtlich sind bei der Unterscheidung, ob man eine Äußerung als Rat oder Empfehlung versteht, auch Komplexität des Problems und damit der Umfang der Problemlösephasen wichtig, sowie die Konsequenzen, die sich aus einem Handeln oder Nicht-Handeln nach dem Rat oder der Empfehlung ergeben. Die Nichtbefolgung von ärztlichen Ratschlägen z.B. kann durchaus mit schädlichen Konsequenzen für den Ratsuchenden

verbunden sein, während wohl kein größerer Schaden ensteht, wenn der Gast gegen die Empfehlung des Kellners handelt und keinen Wildschweinbraten ißt oder der Ratsuchende zu Zahnarzt X statt zu dem empfohlenen Arzt Y geht.

Folgende Kriterien scheinen eine Rolle zu spielen bei der Entscheidung, ob wir von einer Empfehlung oder einem Ratschlag sprechen:

(1) Das Problem kann bei Ratschlägen sehr kompliziert sein; während man zu allen Problemen Ratschläge geben kann, kann man nicht bei jeder noch so komplizierten Problemlage Empfehlungen geben.

(2) Eine weitere Einschränkung des Problembereichs, zu dem eine Empfehlung erfolgen kann, ist durch die Voraussetzungen gegeben, die jemand macht, wenn er eine Empfehlung ausspricht (Rolle eines Präzedenzfalls, vgl. (i) und (iii)).

(3) Während es meist bei Empfehlungen bei einer Unterlassung der empfohlenen Handlung nicht zu Schaden für den anderen kommt, kann dies bei Ratschlägen durchaus der Fall sein.

(4) Empfehlungen und Ratschläge unterscheiden sich aufgrund der Kriterien, die dazu führen, daß eine Handlung als positiv bewertet wird. Bei Empfehlungen erfolgt diese Bewertung meist aufgrund persönlicher Erfahrungen, bei Ratschlägen auf der Basis einer längeren Problemanalyse. Tips und Empfehlungen gehen deshalb oft weniger umfangreiche Sequenzen voraus. Empfehlungen (wie auch Tips) können erfolgen, ohne daß eine u.U. mehrere Züge umfassende Explikation des Problems vorausgeht, während Ratschläge fast immer als Ergebnis der charakteristischen Sequenzen aus Vor- und Mittelfeld erfolgen.

Für das Verstehen von Rathandlungen im Alltag allerdings ist die Frage irrelevant, ob der Ratgeber seine Äußerung als Rat, Empfehlung oder Tip meint: dies ist ein Indiz für die Ähnlichkeit der Regeln, die für diese Handlungsmuster gelten.

7.4. Tips

Das Problem bzw. der Gegenstandsbereich, zu dem ein "Tip" erfolgt, ist bei diesem Muster am weitesten eingeschränkt. Oft handelt es sich um technische Probleme, die durch einen Tip gelöst werden. Im folgenden soll versucht werden, "Tips" gegen "Empfehlungen" und "Ratschläge" abzugrenzen, indem auf zwei besonders häufige Situationen eingegangen wird, in denen "Tips" gegeben werden können.

Der erste Fall ist der, daß P2 und P1 das Ziel kennen, das P1 erreichen will, daß P1 aber noch nicht den Weg kennt, den er für eine optimale Lösung einschlagen soll. Damit liegt die Handlung, die im Tip genannt wird, in der Zukunft. Eine weitere typische Situation liegt vor, wenn P1 bereits dabei ist, eine Handlung auszuführen, die wahrscheinlich sein Problem lösen wird, und P2 ihm einen Tip gibt, der die Ausführung der Handlung betrifft. Der folgende Dialog steht für die Gruppe 1:

P1: "Ich möchte heute besonders gut aussehen, da ich mich nach Büroschluß noch mit Thomas treffen will. Was soll ich denn anziehen?"

P2: "Nimm doch das rote Kleid, das Dir so gut steht."

Gäbe es nur eine einzige Möglichkeit, das Problem von P1 zu lösen, die nicht weiß, was sie anziehen soll, um besonders gut auszusehen, läge eine Instruktionsfrage vor. Es wäre nun aber auch möglich, daß P1 das blaue Kleid oder die grüne Hose anziehen könnte, in denen sie auch nicht schlecht aussieht. Nur: das rote Kleid sieht eben besonders vorteilhaft aus. Die Leistung von P2 in Beratungsinteraktionen besteht gerade darin, verschiedene Möglichkeiten abzuwägen und sich für die optimale zu entscheiden.

Für die erste Gruppe von Tips gelten also folgende Besonderheiten:

(1) Das Problem, das durch einen Tip gelöst werden soll, ist meist ein einfaches, überschaubares, zu dessen Lösung keine langwierige Problemanalyse notwendig ist.

(2) P1 und P2 kennen das Ziel, das P1 erreichen will.

(3) P1 hat die Handlung, die im Tip genannt wird, noch nicht ausgeführt und ist noch nicht dabei, sie auszuführen.

Nun zur zweiten Gruppe von Tips. P1 ist bereits dabei, eine Handlung zu vollziehen, die wahrscheinlich sein Problem lösen wird bzw. mit der er sein Ziel erreichen kann. In dieser Situation kommt P2 hinzu und kennt einen besseren, schnelleren, effektiveren Weg als den von P1 eingeschlagenen. P2 kann P1 einen Tip z.B. in der folgenden Form geben:

> "Leichter, schneller, kürzer, angenehmer etc. ist es, wenn Du x-st, um Dein Ziel zu erreichen."

Die Verwendung des Komparativs deutet an, daß die genannte Handlungsalternative mit der von P1 bereits begonnenen verglichen wird und P2 annimmt, sie sei besser oder optimal aufgrund der Kriterien, die P2 an seine Wertung anlegt und von denen er annimmt, daß P1 sie mit ihm teilt. In diesem Fall wird also die bereits von P1 begonnene Handlung verbessert in Bezug auf die Ziele, die P1 verfolgt. Oft fehlt hier der typische erste Zug, die Bitte um Rat. Die Ziele von P1 setzt der Berater hier implizit voraus, ebenso glaubt P2, daß der Tip dem anderen nützen wird, ihm also eine Hilfe ist. Dazu ist aber notwendige Voraussetzung, daß P1 sein Problem auch wirklich effektiv lösen und sein Ziel effektiv erreichen will.

P1 ist beispielsweise gerade dabei, mit einem Lappen den Boden zu putzen. P2 kommt hinzu und sieht, wie P1 sich bemüht, den Boden sauber zu bekommen. Äußert er: "Nimm doch eine Bürste, damit geht es besser", wird P1 seine Äußerung vermutlich als Tip verstehen.

Folgende Unterschiede machen die Differenzierung dieser zweiten Gruppe von Tips möglich:

(1) P2 erteilt einen Tip zu einer Handlung, die P1 bereits begonnen hat.

(2) P2 nennt P1 einen alternativen Weg, den P1 oft noch nicht kennt und verbessert den Weg, den P1 bereits eingeschlagen hat.

In den Realisierungsformen von Tips, Empfehlungen und Ratschlägen können kaum Unterschiede festgestellt werden. Generell scheint es möglich, mit einer Äußerung sowohl einen Rat als auch einen Tip geben zu können. In der Umgangssprache werden die Bezeichnungen Tip, Empfehlung, Rat ohnehin fast synonym verwendet.

Wurden hier Beispiele für bestimmte Äußerungen verwendet, geschah dies zu Demonstrationszwecken, d.h. um auf bestimmte strukturelle Unterschiede aufmerksam zu machen, nicht aber, um Listen von Äußerungen aufzustellen, die nun als charakterisch für die einzelnen Muster gelten können. Allenfalls läßt sich sagen, daß die als Beispiel verwendeten Äußerungen häufig als Tip bzw. eher als Ratschlag verwendet werden.

7.5. Mehrfachzüge im Anschluß an den Rat

Manche der Bedingungen für einen Rat haben direkten Einfluß auf die innere Struktur des Ratschlags, wie in Kapitel 6 gezeigt wurde. Im Anschluß an den Rat erfolgen oft Mehrfach- oder Doppelzüge:

> "Einen 'Mehrfachzug' nenne ich es, wenn ein Sprecher, der am Zug ist, gleich mehrere Handlungen nacheinander macht." (Fritz 1978, 327).

Diese Doppel- oder Mehrfachzüge spielen eine Rolle für den Dialogverlauf und hängen strukturell eng mit der in 7.1. aufgestellten Bedingung (vi) zusammen, aus der hervorgeht, daß P2 darauf festgelegt werden kann P1 zu zeigen, warum er x-en für die optimale Lösung des Problems von P1 hält. P2 muß also die Gründe für seine Bewertung einer Alternative als optimal darlegen können. Ein Rat ist wertlos, wenn P2 dies nicht leisten kann und auf die Frage von P1:

> "Wie kommst Du denn dazu, x-en sei für mich die beste Lösung?"

entgegnet:

> "Das weiß ich nicht."

Es sei denn, P1 und P2 haben sich darüber verständigt, daß P2 in Trance oder unter Hypnose einen Rat geben soll bzw. der Ratsuchende sich mit dem Hinweis darauf zufrieden gibt, daß der Rat intuitiv erfolgt - was allerdings schon als eine Art Begründung für den Rat angesehen werden könnte.

Je komplexer das Problem von P1 ist, desto weniger transparent ist oft die Lösung und desto weniger kann P2 annehmen, daß sein Rat dem Partner von vornherein einleuchtet.

Entscheidet sich P2 in einem solchen Fall für einen Doppelzug, so nimmt er an, daß dieser Zug für das Gelingen des Rats besonders günstig ist, weil P1 gleichzeitig auf Gründe aufmerksam gemacht werden kann, die P2 besonders plausibel erscheinen und die zu seiner Bewertung wesentlich beigetragen haben. Doppel- oder Mehrfachzüge, in denen eine Erläuterung oder Begründung für den Rat gegeben werden, hängen auch mit dem Gemeinsamen Wissen von P1 und P2 zusammen. Mit einem Doppelzug kann P2 einer Frage von P1 zuvorkommen, in der dieser um eine Begründung oder Erläuterung des Rats bittet.

P2 kann z.B. einen Rat geben und ihn direkt im Anschluß begründen,

(i) indem P2 zeigt, worin der besondere Vorteil dieser Lösung liegt, indem er ein Argument dafür nennt.

(ii) indem P2 zeigt, welche positiven Konsequenzen sich aus einem solchen Handeln nach dem Rat ergeben.

(iii) indem P2 zeigt, wie die Lösung praktiziert werden kann, indem er Details der Durchführung erläutert.

(iv) indem P2 zeigt, wie x-en das Problem lösen kann, indem er von jemandem erzählt, der auf diese Weise das Problem gelöst hat.

(v) indem P2 zeigt, wie nützlich der Rat ist, indem er von eigenen Erfahrungen mit dieser Handlungsalternative berichtet.

Diese Züge haben alle die Funktion, P1 zu zeigen, aufgrund welcher Kriterien der Rat zustande kam. Damit wird eine Bedingung für Ratgeben expliziert und als Zug in die Interaktion aufgenommen. Bestimmte Einwände nimmt P2 bereits vorweg. Auf den Zusammenhang solcher Züge mit Reaktionen auf den Rat wird in Kapitel 8 eingegangen. Doppel- und Mehrfachzüge spielen eine wichtige Rolle für den weiteren Dialogverlauf und können unter Umständen aus strategischen Erwägungen besser als Einfachzüge sein. Bei dieser Aufzählung handelt es sich selbstverständlich nur um eine Auswahl von beliebten Zügen im Beratenspiel. (v) z.B. scheint ein typischer Zug im Anschluß an Empfehlungen zu sein. In institutionellen Gesprächen ist zu erwarten, daß (iv) und (v) seltener vorkommen, da das Verhältnis der Partner zueinander distanzierter ist.

7.6. Abraten

7.6.1. Situation

Abraten kann in folgenden Situationen erfolgen:

(i) P1 hat sein Problem bereits soweit durchdacht, daß er bestimmte Wege zur Lösung selbst angeben kann, und er bittet P2, gemeinsam mit ihm eine Bewertung dieser Lösungsalternativen vorzunehmen bzw. zu einem Urteil zu kommen, was als die optimale Handlung anzusehen ist (vgl. Beispiel 2).

(ii) P1 hat die scheinbar optimale Handlungsalternative allein gefunden und will nun die Bewertung von P2 zu dieser Lösung erfahren. Er will eine Bestätigung von P2, daß seine Bewertung von ihm geteilt wird (vgl. Beispiel 3).

(iii) P2 hat eine Alternative in die Diskussion eingebracht, sieht aber, daß ein weiterer oder verschiedene Aspekte gegen seine positive Bewertung sprechen, ändert sein Urteil und wird P1 nun von dieser bereits genannten Alternative abraten (vgl. Beispiel 1).

7.6.2. Analyse einer Abraten-Sequenz aus Beispiel 1

Zur Illustration von (iii) soll ein Ausschnitt aus Beispiel 1 herangezogen werden.

(117) B: Dann sind wir wieder an der Rechnung von vorher, die Sie mir ja abgenommen haben. Da müßte ich jetzt sagen, ein ganz anderes Studium, das wird kritisch, einfach wegen des Zeitaufwands, nicht, Sie wären dann mit was ganz anderem fertig so um die 35 (...), und da schafft der Arbeitsmarkt natürlich Probleme.

Am Anfang des Gesprächs hielt B es für durchaus möglich, daß A ihre berufliche Veränderung über den Weg eines Studiums erreichen könnte, z.B. über ein Aufbaustudium, was sie in kürzerer Zeit beenden könnte als ein völlig neues Studium.

Mit dem oben zitierten Ausschnitt macht B deutlich, daß er es für wenig sinnvoll hält, wenn A ein Zweitstudium anfinge. Wie bei Raten kann P1 auch bei Abraten erwarten, daß P2 die Gründe darlegt, die dazu geführt haben, daß er eine bestimmte Möglichkeit als schlecht bewertet. Oft werden die Gründe, die zu der negativen Wertung von P2 geführt haben, auch bei Abraten in Form von Mehrfachzügen realisiert.

Folgende Beschreibung scheinen auf die obige Stelle zuzutreffen:

> B rät A von einem Zweitstudium ab, indem er die Möglichkeit, ein Zweitstudium zu beginnen, negativ bewertet und seine Bewertung begründet.

Damit kommt B einer Frage As zuvor, die z.B. fragen könnte: "Warum wird ein Zweitstudium kritisch?"

Kriterium und Grundlage für Bs Urteil ist das Alter As, die nach Abschluß des Studiums 35 Jahre wäre. B kann A also zu keinem Zweitstudium raten, da ein Zweitstudium unangenehme Konsequenzen für A beim Berufseintritt haben könnte, nach Bs Meinung und Erfahrung schafft der Arbeitsmarkt in diesem Alter Probleme bei der Einstellung.

Man könnte sich nun fragen, ob diese Äußerung als ausreichende Begründung anzusehen ist. A könnte sich z.B. nicht mit dieser Erläuterung Bs zufriedengeben und nachfragen, warum der Arbeitsmarkt ausgerechnet bei einer 35-jährigen Frau Probleme schafft, diese Tatsache überhaupt in Frage stellen, falls sie ihr nicht einleuchtet, oder sonstige Einwände anbringen.

Hier zeigt sich nun, daß As Interessen in eine andere Richtung gehen, sie zieht ein Zweitstudium ohnehin nicht in Betracht, so daß es zu keiner Diskussion über diese Äußerung Bs kommt. A nimmt Bs Wertung zur Kenntnis und geht nicht näher darauf ein.

Ein Berater wird immer dann von einer Handlungsalternative abraten, wenn er der Meinung ist, daß ein solches Handeln für P1 bezüglich dessen Interessen und Ziele ungünstig sei oder für P1 unerwünschte Konsequenzen haben könnte.

7.6.3. Analyse einer Abraten-Sequenz aus Beispiel 2

Auch im nächsten Beispiel, für das (ii) zutrifft, ist es nötig, daß der Berater der Ratsuchenden die Gründe plausibel macht, die zu seiner Bewertung geführt haben. Dies zeigt den besonders engen Zusammenhang zwischen Abraten und Begründen bzw. den strukturellen Zusammenhang zwischen der Bedingung (vi) aus Abschnitt 7.1. und den Handlungen, die wir als Abraten bezeichnen. Oft erfordert Abraten mehrere Züge. Die Analyse eines Ausschnitts aus Beispiel 2 wird dies erläutern.

C scheint bereits entschlossen, als Prüfungsgebiet im mündlichen Examen die Sapir-Whorf-Hypothese als Thema zu wählen. Dabei hat sie nun das Problem, daß sie nicht weiß, wo sie mit ihren Vorbereitungen beginnen soll.

(15) C: (...) und das weiß i jetzt halt au net, wo man da anfangen muß, ob man da auf den Humboldt zurückgeht und versucht, so die ganze Geschichte des Problems aufzurollen.

Inhaltlich geht der Dialogpartner E nun nicht direkt auf Cs Frage ein, sondern rät ab, dieses Thema überhaupt zu wählen:

(16) E: Also, ich hab da ja große Bedenken, und zwar, da ist es ja schon so schwer, den Gegenstand überhaupt mal zu fixieren. Was ist das eigentlich, die Sapir-Whorf-Hypothese?
(17) C: Die Schwierigkeit hab i inzwischen g'merkt.

Es Bedenken scheinen sich auf den Erfolg zu beziehen, den C mit diesem Prüfungsthema haben wird. Man könnte Es Äußerung "ich hab da ja große Bedenken" ergänzen und anschließen:

> "Also, ich habe da ja große Bedenken, was die Wahl dieses Themas betrifft, so daß ich nicht näher auf die Frage eingehen kann und will, sondern lieber zeige, warum ich so große Bedenken gegen dieses Thema habe."

Als erstes spricht E die Vagheit des Themas an, was ein Grund für ihn ist, davon abzuraten. C stimmt ihm zu, sie hat bei ihren Vorbereitungen dieses Problem bereits gesehen. E versucht nun, C dazu zu bringen, seine Wertung zu übernehmen, indem er weitere Argumente anführt.

Abgeraten wird hier in mehreren Schritten. Zunächst verweist F auf die Unklarheit, das Thema abzugrenzen, danach beginnt er seine Erfahrungen mitzuteilen, die er als Prüfer mit diesem Thema in der Prüfung gemacht hat:

(18) E: (...) Ich , jetzt gerade im letzten Termin, hab ich mal den Humboldt geprüft und vor einigen Jahren mal dieses 'Denken und Sprechen'. Ich kann nur eins sagen, die Leute haben alle große Schwierigkeiten damit gehabt und ich weiß nicht, wieviel Sie sich damit beschäftigt haben, aber das (...)

Schließlich verweist E auf strategische Gründe, die ebenfalls gegen dieses Thema sprechen:

(22) E: (...) Sie müssen ja überlegen, das Examensspezialgebiet, das soll ja einigermaßen darstellbar sein, (...).

Diese drei Gründe, erstens schlechte Begrenzung des Themas, zweitens Es negativen Erfahrungen mit diesem Prüfungsgegenstand und drittens die eher strategischen Gründe, die E anführt, scheinen C einzuleuchten, sie stimmt E zu.

Hier beginnt nun eine neue Phase. C akzeptiert zwar Es Bedenken und auch die Gründe, die ihn zu seiner negativen Bewertung bewogen haben, doch ist sie noch immer an diesem Thema interessiert und versucht, die Themenstellung zu modifizieren, was auch gelingt:

(24) E: (...) Was Sie machen könnten, und dann wäre mir das etwas sympathischer, wenn Sie sozusagen nicht nur die Sapir-Whorf-Schule nehmen, sondern auch irgend 'ne andere Richtung, die sich damit beschäftigt, z.B. Wittgenstein (...).

Gelöst ist Cs Problem, als C und E eine Lösung gefunden haben, die beide als gut für C bewerten.

7.6.4. Bedingungen

Theoretisch kann P2 seine negative Wertung durch alle Züge zeigen, mit denen man auch für einen Rat argumentieren kann, z.B. ist es möglich, durch den Hinweis auf einen bestimmten Präzedenzfall je nach Situation eine Begründung für oder gegen eine Handlungsalternative zu liefern.

Mit Abraten allein ist in den meisten Fällen noch nichts Konstruktives im Hinblick auf die Lösung des Problems geleistet. Es ist nur klar, daß der Ratgeber eine Möglichkeit als die nicht optimale bzw. als schlechte Möglichkeit betrachtet. Anschließend an Abraten-Züge wird deshalb i.d.R. weiter nach positiven Alternativen gesucht. In Beispiel 3 geschieht dies durch die Modifikation des Vorschlags, von dem zunächst wieder abgeraten wurde, und der Diskussion von anderen Handlungsalternativen. Abraten als abschließender Zug in einer Beratungskommunikation dürfte deshalb sehr selten sein. Wie unsere Analyse zeigt, mündet Abraten wieder ein in andere Phasen des Beratungsspiels, z.B. werden anschließend neue Handlungsalternativen diskutiert, nachdem P2 P1 von einem Weg, sein Ziel zu erreichen, abgeraten hat.

Teilt P1 die negative Wertung von P2, schließen sich hier oft charakteristische Züge des Vorfelds von Ratschlägen an, es werden erneut Informationen ausgetauscht, Vorschläge gemacht und diskutiert.

Aus der Analyse von Beispiel 2 lassen sich folgende Bedingungen für Abraten herleiten:

(i) P1 kennt das Problem und das Ziel bereits, das er erreichen will.

(ii) P1 kennt unterschiedliche Möglichkeiten oder Wege, sein Ziel zu erreichen.

(iii) P1 nimmt an, daß einer dieser Wege besonders geeignet sei, sein Ziel zu erreichen.

(iv) P1 hat diese Handlung noch nicht ausgeführt.

(v) P1 beabsichtigt, diese Handlung auszuführen.

Abraten-Züge finden sich außer in den mit (i) - (v) bezeichneten Situationen in allen denkbaren Beratungskommunikationen als Teilsequenzen. Damit werden die in Kapitel 2 formulierten Bedingungen für Beratungsinteraktionen auch hier wichtig.

7.6.5. Analyse einer Abraten-Sequenz aus Beispiel 3

Im folgenden sollen einige Sequenzen aus Beispiel 3 analysiert werden. Dabei soll gezeigt werden, wie in diesem Gespräch eine Handlungsalternative indirekt negativ bewertet wird und erst im Verlauf des Gesprächs die negative Einschätzung des Beraters zu dieser Lösung deutlich wird. Gleichzeitig wird in der Analyse besonderes Gewicht auf die

Schlußsequenz gelegt, um zu zeigen, wie hier ein konstruktiver Teil beginnt, der in einem Ratschlag endet und damit das Abratenspiel abschließt.

Wie C kommt auch Studentin D in die Sprechstunde ihres Prüfers, um mit ihm über die Prüfungsmodalitäten und Examensthemen zu sprechen.

Nachdem die Ratsuchende D eine Informationsfrage gestellt hat und diese beantwortet wurde, kommt sie auf das eigentliche Problem zu sprechen. Sie möchte Neurolinguistik als Spezialgebiet im mündlichen Examen wählen und befürchtet eine Überschneidung mit dem schriftlichen Klausurthema:

(6) D: Und da wär dann das Problem, ich hab' jetzt also, mein Freund hat jetzt in Englisch, in Linguistik Examen g'macht, und da haben wir uns eben zusammen jetzt auch, da hab' ich mitgelernt, über Neurolinguistik. Würde sich das dann irgendwie überschneiden, oder ginge das dann, wenn ich im Mündlichen das als Spezialgebiet machen würde?

Auf diese Problemlage trifft nun Situation (ii) zu. Hier beginnt eine Abratensequenz. Wichtig dabei ist, daß Abraten in diesem Fall über mehrere Züge Es erfolgt.

Es nächster Zug, der auf (6) folgt, scheint zunächst einen Weg zu zeigen, wie man das Probem lösen könnte, indem eine Überschneidung von Klausurthema und mündlichem Thema verhindert wird:

(7) E: Na, man kann das ja als nicht speziell auf den Spracherwerb hin zugeschnittenes Thema kann man das schon stellen.

D konkretisiert im nächsten Zug, wie sie sich das Thema genauer vorstellt. Aus Es nonverbalem Verhalten und seiner Antwort auf ihre Frage, mit der der Berater zwar nicht explizit das Thema ablehnt, aber doch reichlich zurückhaltend reagiert ("kann man das schon stellen"), scheint D zu schließen, daß E Vorbehalte gegen Themen aus dem Gebiet der Neurolinguistik hat, was E auch bestätigt:

(8) D: (...) Wären Sie da nicht so begeistert?
(9) E: Ich bin kein Neurolinguistikfan.

Ds Vermutung, daß E aus bestimmten Gründen Themen aus der Neurolinguistik wenn nicht negativ, so doch skeptisch gegenübersteht, bestätigt sich. Allerdings rät E D von einem solchen Thema nicht ab, sondern seine Wertung bleibt zunächst offen. Er betont, daß es grundsätzlich möglich ist, eine Klausur über Spracherwerb zu schreiben und ein Thema im mündlichen Examen aus der Neurolinguistik zu wählen.

(11) E: (...) Also ich glaub' nicht, daß Sie Schwierigkeiten haben, wenn Sie die Spracherwerbsklausur schreiben, das Thema als solches zu nehmen, wenn Sie etwas Vernünftiges dazu zu sagen wissen, dann ist das.

Es liegt nahe, daß E offensichtlich die Voraussetzung macht, D wisse zu einem solchen Thema nichts Vernünftiges zu sagen. Man kann diese Äußerung allerdings verschieden verstehen:

(i) E bezieht sich auf die Person D und nimmt an, D wisse zu diesem Thema nichts Vernünftiges zu sagen.

(ii) E bezieht sich auf das Thema Neurolinguistik und nimmt an, man könne zu diesem Thema nichts Vernünftiges sagen, also auch D nicht.

Aus Es Äußerung "Ich bin kein Neurolinguistikfan" kann man ebenso wie aus seinen nachfolgenden Äußerungen entnehmen, daß E eher von Voraussetzung (ii) ausgeht. Auch D versteht Es Äußerung in eine solche Richtung:

(12) D: Sie sagen das so, ich bin jetzt ziemlich verunsichert.

D hätte an dieser Stelle auch zeigen können, daß sie zu diesem Thema dies oder das sagen könnte, bzw. etwas Vernünftiges dazu zu sagen weiß. Diesen Zug wählt sie aber nicht, sondern zielt auf die Gründe ab, die E voraussetzen lassen, daß man zu diesem Thema nichts Vernünftiges sagen könnte. "Sie sagen das so" etc. könnten wir verstehen als Aufforderung, näher zu zeigen, wieso E glaubt, man könne nichts Vernünftiges zu neurolinguistischen Themen äußern:

> "Sie sagen das so einfach, nennen Sie mir doch Gründe, wieso Sie annehmen, daß man hier nichts Vernünftiges sagen kann, denn ich bin jetzt ziemlich verunsichert."

"Verunsichert" könnte D aufgrund (i) oder (ii) sein:

(i) D ist verunsichert, weil sie nicht weiß, ob E annimmt, gerade für sie sei ein solches Thema ungünstig.
(ii) D ist verunsichert, weil sie nicht weiß, ob E solchen Themen grundsätzlich positiv oder negativ gegenübersteht.

(i) oder (ii) könnten Auswirkungen auf die Entscheidung Ds für oder gegen ein Thema aus der Neurolinguistik sein. (ii) wird deshalb für D wichtig, da sie in ein paar Monaten E in der mündlichen Prüfung trifft und dann etwas zu diesem Thema sagen soll. Aus strategischen Gründen empfiehlt es sich deshalb, die Meinung der Prüfer zu einzelnen Themen zu erfahren, bevor man ein Thema wählt. Nicht umsonst kommen die

meisten Studenten, die in der Sprechstunde erscheinen, aus diesem Anlaß. Im weiteren wird gezeigt, daß D von dieser Annahme ebenfalls ausgeht, wie ihre Reaktion auf Es nächste Äußerung zeigt.

E nennt im folgenden Gründe für seine Skepsis der Neurolinguistik gegenüber. Er scheint Ds Äußerung so zu verstehen, wie oben paraphrasiert wurde. E macht aber nicht explizit eine negative Bewertung, indem er diese äußert und begründet, was etwa so aussehen könnte:

> "Ich finde die Wahl eines solchen Themas ungünstig/schlecht, da es schwierig ist, etwa Vernünftiges dazu zu sagen, weil diese Wissenschaft Probleme hat."

E vertritt die Meinung, daß in dieser Wissenschaft zwei Dinge auseinanderklaffen, nämlich meßbare Daten und die Beschreibung sprachlicher Handlungen, die jemand macht.

(13) E: (...) Aber darüber könnte man reden.

Der Berater zeigt die Gründe, die ihn zu seiner Skepsis veranlassen. Er räumt aber ein, daß diese Schwierigkeiten der Neurolinguistik diskutiert werden könnten. Die Wahl des Themas wird zwar problematisiert, aber nicht ausdrücklich als schlecht bewertet. E kann nun aber voraussetzen, daß D ebenso weiß, daß es nicht unbedingt günstig ist, in einer Prüfung über solche Probleme einer Wissenschaft zu diskutieren, vor allem dann nicht, wenn der Prüfer bereits deutlich machte, daß er kein Anhänger dieser Wissenschaft ("kein Neurolinguistikfan") ist.

D könnte nun in dieser Situation versuchen, ihren Prüfer davon zu überzeugen, daß sie etwas Vernünftiges zu dem Thema Neurolinguistik zu sagen hat (was wesentlich auch von ihrem Kenntnisstand abhängt) und ihm zu zeigen, daß es sich lohnt, ein Neurolinguistikfan zu werden. Sie könnte also in der Sprechstunde beginnen, mit E über ihr Interesse an der Neu-

rolinguistik zu diskutieren. Damit würde sie sich aber u.U. in Widerspruch zu E setzen. D ist aber in einer Situation, in der die Rollen festgelegt sind. Als Studentin und Examenskandidatin akzeptiert sie Es Kompetenz und Erfahrung in Prüfungsfragen. Offensichtlich liegt ihr auch an einem guten Einvernehmen mit E. Sie versucht nämlich, indem sie auf schon vorher Besprochenes zurückkommt, wieder ein Einverständnis herzustellen, was auch gelingt:

(14) D: Mhm, ja gut. Aber also, ich könnte mich so ungefähr auf jeden Fall darauf verlassen, daß das dann ungefähr ginge, wie die Richtung dann läuft.
(15) E: Damit kriegen Sie keine Schwierigkeiten.

Mit D (14) wird aber nur die Frage aus (6) wiederholt, daß keine formalen Bedenken gegen ihre Wahl sprechen. Daß D im Anschluß auch ein neues Thema ins Spiel bringt, statt mit E zu diskutieren, könnte man in unserer Analyse ebenfalls aufgrund strategischer Überlegungen erklären.

Im weiteren Verlauf werden nun die beiden anderen Prüfungsthemen behandelt ((16) bis (35)). Es scheint, als sei die Wahl des Neurolinguistikthemas ausdiskutiert. Für unsere Fragestellung interessant wird es wieder ab (30). Hier möchte D offensichtlich das Gespräch beenden.

(30) D: Ja, das wäre eigentlich jetzt.

In (31) beginnt E jedoch, sich mit anderen Möglichkeiten eines dritten Spezialgebiets zu befassen, indem er zu einem Gegenvorschlag ansetzt, aber von D unterbrochen wird und diesen Vorschlag nicht weiterverfolgt.

In (40) nennt D Gründe, die sie zur Wahl eines Neurolinguistikthemas veranlaßt haben: In der Hauptsache geschah dies aus Interesse und weil sie mit ihrem Freund dessen Examen vorbereitet hat, also bereits Zeit investiert und Kenntnisse angesammelt hat. Daraus könnte man schließen, daß

D bereits über gewisse Kenntnisse in der Neurolinguistik verfügt (diese Annahme spräche für den Zug, mit E darüber zu diskutieren, und ebenso für unsere Interpretation, daß diese Diskussion aber aus strategischen Gründen vermieden wurde!). Besonders spezialisiert auf diesen Bereich scheint D noch nicht, sie müßte ihn erst einschränken. Hier könnte sie sich an einen anderen Universitätslehrer wenden, der ihr Literaturhinweise geben könnte, worauf E hinweist. Gleichzeitig macht E aber deutlich, daß seine Forschungsinteressen in eine andere Richtung gehen:

(45) E: (...) aber so die Neuentwicklung in den letzten 5 Jahren, da hab' ich mich nicht mit beschäftigt.

D kommt nun auf ihre Äußerung (12) zurück:

(46) D: (...) also, ich bin jetzt wirklich verunsichert. Soll ich da jetzt weitermachen oder?

Diese Äußerung könnten wir als Ratfrage verstehen. An die Abratenzüge, die sich durch die bisher besprochenen Gesprächssequenzen hindurch verfolgen lassen, schließt sich jetzt eine erneute Beratungssequenz an. Auf die Ratfrage folgt eine Ratantwort:

(47) E: Also, ich, nach der Konstellation, was Sie da bis jetzt haben, würde ich Ihnen raten, machen Sie ein Syntaxthema (...).

E begründet seinen Rat, indem er auf die Nützlichkeit eines Syntaxthemas für die spätere Schulpraxis hinweist.

(48) D: Das sagen Sie so einfach.
(50) D: Ja, und könnten Sie mir da auch was vorschlagen, weil.

In (50) fordert D eine Eingrenzung des Themas. Offensichtlich ist D nicht prinzipiell gegen ein solches Thema eingestellt, sonst würde sie es wahrscheinlich ablehnen, doch bleibt am Ende des Gesprächs offen, ob sie sich für oder gegen ein solches Thema und damit gegen die Wahl eines

Neurolinguistikthemas entscheiden wird. Diese Entscheidung macht sie von weiteren Informationen abhängig, sie will sich zunächst einmal selbst zu solchen Themen aus der Syntax informieren.

(52) D: Gut, und dann komm' ich in so in 14 Tagen wieder vorbei.
(53) E: Ja, kommen Sie (xxx).
(54) D: Okay, vielen Dank.

7.6.6. Grundstruktur

Man kann Abraten als Sonderform von "Einen Rat Geben" ansehen. Allerdings erfolgt Abraten unter anderen Bedingungen. Während bei einem Ratschlag jemand einen anderen dazu bringen will, etwas zu tun, weil er es als gut bewertet, soll beim Abraten jemand dazu gebracht werden, etwas nicht zu tun.

Fordert ein Ratsuchender den Berater zu einer Stellungnahme auf, wünscht er eine Bewertung dieser Möglichkeit zu handeln, möglicherweise weil er selbst unsicher in der eigenen positiven Bewertung geworden ist oder weil er die Meinung eines besonders kompetenten Beraters hören will.

Bewertet P2 diese Lösung des Problems negativ, setzt P2 voraus, daß bessere Alternativen als diese existieren. Dies kann aus folgenden Punkten resultieren: P2 nimmt an, daß

(i) P1 bei der Lösungssuche wichtige Aspekte vernachlässigt hat, die in Beziehung auf das Handlungsziel berücksichtigt werden müssen.

(ii) P1 übersehen hat, daß ein Handeln nach diesem beabsichtigten Plan höhere Ziele in Frage stellen würde.

(iii) P1 einen unnötig komplizierten Weg einschlagen will.

Wenn ein Ratgeber jemandem von einer Handlung abrät, nimmt er jedoch nicht immer an, daß diese Handlungsalternative schlecht in Bezug auf das Handlungsziel von P1 sein muß. Er kann z.B. diesen Weg für ungeschickt oder einfach nicht für den besten Weg in der Situation und für die Problemlage von P1 halten, weil er bereits bessere Handlungsalternativen kennt oder versuchen will, mit P1 zusammen die beste Alternative zu suchen, also zunächst nur annimmt, daß eine bessere Alternative existiert. Außerdem kann für Abratenhandlungen nicht unbedingt vorausgesetzt werden, daß die optimale Lösung des Problems in der Unterlassung der Handlung zu sehen ist, von der P2 abrät. Unter bestimmten Umständen kann man, wenn man die beabsichtigte Handlung unterläßt, zwar in der optimalen Weise handeln, doch ist dies als ein Sonderfall anzusehen.

Für die Folgezüge der Abratenhandlungen ist es wichtig, daß sich an das Abraten oft eine neue Beraten-Partie anschließt mit allen hierfür konstitutiven Phasen. Abraten wäre dann ein initialer Zug für eine neue Beratensequenz.

Dies ist auch in Beispiel 2 der Fall, wo E von der Wahl eines Prüfungsgebietes abrät, nicht weil er es generell als schlechte Lösung ansieht, sondern eher, weil er aufgrund persönlicher Erfahrungen die Eignung des Themas als Prüfungsschwerpunkt eher abschätzen kann und in diesem Fall als ungünstig bewertet.

Kapitel 8 Reaktionen und Folgesequenzen im Anschluß an den Rat

8.1. Reaktionen auf Ratschläge

In dieser Phase hat der Beratene nochmals die Möglichkeit, seinen Teil zur Lösung des Problems beizutragen, d.h. es ist eine für das Gelingen der Beratungskommunikation wichtige Phase. Mit einer expliziten Reaktion auf den betreffenden Rat kann der Ratsuchende zu der genannten Handlungsalternative Stellung nehmen. Er kann z.B. zeigen, daß der Berater von falschen Voraussetzungen ausging, daß der Berater das betreffende Problem nicht verstanden hat, oder es zeigt sich, daß der Ratsuchende den Rat nicht verstanden hat oder aber die Konsequenzen nicht überschauen kann, die sich aus dem Rat ergeben.

Zu den unmittelbaren Reaktionen im Anschluß an den Rat kann man folgende Gruppen von Handlungsmustern zählen:

(1) Einem Rat Zustimmen

(2) Einen Rat Zurückweisen

(3) Einwände gegen einen Rat Vorbringen

Hat P1 die Äußerung von P2 als Rat verstanden, muß allerdings nicht unbedingt eine explizite Äußerung von P1 auf den Rat hin erfolgen. P1 kann die Kommunikation als erfolgreich abgeschlossen betrachten und z.B. in einem privaten Gespräch zu einem anderen Gesprächsthema übergehen. In institutionellen Gesprächen kann P1 die Institution verlassen, ohne sich zu dem Rat geäußert zu haben, und sich mit einem Dank für die Beratung verabschieden.

8.1.1. Einem Rat Zustimmen

Zustimmung zu einem Rat bedeutet die Zustimmung von P1 zu der Wertung von P2, für ihn sei x-en die beste Möglichkeit, das Problem zu lösen. Diese Reaktion könnte man auch als Akzeptieren des Rats bezeichnen. Stimmt P1 dem Rat von P2 zu, muß seine Zustimmung aber nicht heißen, daß P1 auch nach dem Rat von P2 handeln wird. P1 legt sich also nicht darauf fest, die genannte Handlung auch auszuführen und kann auch von P2 nicht darauf festgelegt werden.

Nach einer Zustimmung von P1 können sich damit auch je nach Problemlage neue Spielsequenzen an den Rat anschließen, z.B. eine Detailplanung, in der P1 und P2 Wege erörtern, wie die Handlung ausgeführt werden könnte. Eine solche Detailplanung, in der P1 und P2 Wege erörtern, wie die Handlung ausgeführt werden könnte, können wir auch als neue Beratungspartie auffassen, in der es, aufbauend auf dem ersten Rat, darum geht, die im Rat genannte Handlung zu realisieren.

Ergeben sich aus einem Anschlußzug an den Rat neue Aspekte, die die Bewertung der Handlungsalternativen ändern, so daß sich herausstellt, daß die gemeinsame Wertung von P1 und P2 falsch war, kann das Gespräch inhaltlich wieder zu den Phasen des Vorfelds zurückkehren. Es kann dann beispielsweise eine zweite Problemanalyse erfolgen.

Ein Zug dagegen, der für (2) wichtig ist, kommt bei (1) sehr selten vor, nämlich nach Gründen für die Wertung von P2 zu fragen. Ebensowenig wird man einem Rat zustimmen und dann nach Gründen für den Rat fragen, weil dieser einem nicht einleuchtet oder man den Zusammenhang zwischen Problem und Rat nicht sieht oder aber nicht versteht, warum die genannte Handlungsalternative gerade so gut sein soll. Bei der Zustimmung zu einem Rat ist Voraussetzung, daß P1 die Wertung von P2 teilt.

Wir wollen an dieser Stelle einen kurzen Überblick geben über einige Muster, mit denen man einem Rat zustimmen kann und dazu jeweils Beispiele aufführen.

Man kann einem Rat zustimmen,

(i) indem man die genannte Handlungsalternative als gut bewertet.

"Ja, das ist der beste Weg."
"Das ist eine gute Lösung."
"Stimmt, das ist am besten für mich."

(ii) indem man seine Bereitschaft erklärt, nach dem Rat handeln zu wollen.

"Das mache ich."

(iii) indem man den Rat explizit als gut bezeichnet.

"Das ist ein guter Rat."

An dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden sollen zwei weitere typische Reaktionen auf den Rat:

(4) Danken für den Rat

(5) Offenhalten, wie man den Rat bewertet

In den meisten Fällen bedeutet ein Danken für den Rat, daß der Beratene dem Rat implizit zustimmt, die Beratungsinteraktion als beendet ansieht und deshalb für den Rat dankt, mit dem sein Interaktionsziel, einen Rat zu erhalten, erreicht ist. Allerdings legt sich P1 damit ebenfalls nicht fest, in Zukunft nach dem Rat zu handeln.

Diese Reaktion auf einem Rat zeigt übrigens noch einmal einen Unterschied zwischen Ratschlag und Vorschlag: für einen Vorschlag bedankt man sich nicht.

Läßt P1 dagegen offen, wie er den Rat bewertet, indem er beispielsweise äußert: "Ich will es mir überlegen", wird nicht deutlich, ob P1 die Bewertung von P2 für richtig hält, er bewertet den Rat weder implizit noch explizit.

Im folgenden soll auf die zweite Gruppe von Reaktionen eingegangen werden, die Zurückweisung von Ratschlägen. Dabei werden zwei Sonderformen von Rat diskutiert, bei denen Voraannahmen und Bedingungen für Beratungsinteraktionen verletzt werden, die Sprechhandlung aber als Rat gemeint ist und als Rat verstanden wird.

Die zweifellos stärkste negative Reaktion auf einen Rat ist die generelle Ablehnung oder Zurückweisung des Rats, die in der Regel in typischen Sonderfällen von Beratungsinteraktionen vorkommen. Diese Sonderformen sollen nun näher untersucht werden, um die strukturellen Besonderheiten dieser Formen zurückweisender Reaktionen auf Ratschläge zu zeigen.

8.1.2. Unerbetener oder spontaner Rat

Unter spontanem Rat wollen wir Ratschläge verstehen, denen der erste Zug der Eröffnung der Beratungskommunikation, die Bitte um Rat, nicht vorausging. P1 suchte also nicht explizit Rat. Dementsprechend fehlen bestimmte Züge des Vor- und Mittelfelds (vgl. hierzu auch Kapitel 10).

Aufgrund der unterschiedlichen Reaktionstypen kann man zwei Gruppen von spontanem Rat unterscheiden, unerwünschten und erwünschten Rat.

8.1.2.1. Erwünschter Rat

Spontaner Rat wird von P2 erteilt, wenn P2 annimmt, P1 habe ein Problem und meint, für dieses Problem eine Lösung zu kennen: P2 erteilt P1 in gutem Glauben einen Rat.

Nicht jeder spontan erteilte Rat muß vom Beratenen zurückgewiesen werden. Hat P1 tatsächlich das Problem , zu dem ein Rat gegeben wurde, und nimmt P1 an, daß dieser Rat ihm bei der Bewältigung seines Problems nützen könnte, kann P1 den Rat von P2 ohne weiteres akzeptieren.

Stimmt P1 einem spontanen Rat von P2 zu, kann man in der Analyse als Voraussetzung davon ausgehen, daß die in Kapitel 3 aufgestellten Bedingungen für Ratschläge erfüllt sind. Zu erkennen, wann ein spontanter Rat ohne vorausgehende Bitte um Hilfe angebracht ist, gehört zu den sozialen Lernerfahrungen, durch die sich eine Art "Gefühl" für Situationen herausbildet, in denen man ungefragt einen Rat erteilen sollte oder nicht.

> "Learning when to advise and when not to is part of learning to live with others; there are no rules to be followed." (Gauthier 1963, 70)

8.1.2.2. Unerwünschter Rat

In den meisten Fällen wird spontaner Rat nicht zurückgewiesen, weil P1 Kritik am Inhalt des Rats anbringt, sondern weil spontaner Rat nicht erwünscht ist. P1 kann einen spontanen Rat zurückweisen, wenn

(i) er annimmt, daß das von P2 angenommene Problem für ihn nicht existiert. Der Rat wäre dann in diesem Fall überflüssig.

(ii) er P2 nicht zugestehen will, ihm einen Rat zu erteilen. Hier kann P1 alle Punkte aufführen, die in Kapitel 3.2. formuliert wurden als Bedingungen, jemanden als Berater zu wählen.

Züge, mit denen man einen Rat zurückweist, sind in solchen Situationen selten, in denen ein asymmetrisches Autoritätsverhältnis zwischen P1 und P2 besteht, z.B. wenn ein Chef seinem Untergebenen einen unerbetenen Rat gibt oder ein Lehrer dem Schüler.

Sind P1 und P2 aber gleichberechtigt, ist die Zurückweisung des Rats als Reaktion auf einen unerwünschten Rat ein häufiger Reaktionszug, wie das folgende Beispiel verdeutlicht. Eine Mutter unterhält sich mit ihrer erwachsenen Tocher über die Erziehung der Enkel:

P2: "Also, was Du Deinen Kindern alles erlaubst, geht doch einfach zu weit. Ich an Deiner Stelle würde ihnen verbieten, bis nachts um zwei in Diskotheken zu bleiben, vor allem, wenn sie am nächsten Morgen wieder Schule haben."

P1: "Weißt Du, Mutter, ich habe Dich nicht um Deinen Rat gebeten."

Hier weist P1 den Rat von P2 mit dem Hinweis zurück, daß sie nicht um Rat gebeten hat. Für P1 ist das Fehlen des ersten Zuges ein Grund, den Rat abzulehnen. Man kann auf verschiedene Gründe aufmerksam machen, wenn man einen Rat zurückweist. Einige davon sind hier aufgeführt:

(i) P1 kann einen Rat zurückweisen, indem er auf Bedingungen hinweist, die erfüllt sein müssen, ehe man den Rat akzeptieren kann, z.B. auf die Freiwilligkeit, um einen Rat zu bitten.

(ii) P1 kann einen Rat zurückweisen, indem er P2 darauf hinweist, daß er gar kein Problem sieht.

(iii) P1 kann einen Rat zurückweisen, indem er die Kompetenz, Qualifikation oder Uneigennützigkeit des Ratgebers bestreitet. Es können hier alle Gründe genannt werden, die in Beratungsinteraktionen als Kriterium für die Wahl eines bestimmten Beraters ausschlaggebend sein können.

8.1.3. Einwände gegen den Rat Vorbringen

Einwände sind die wichtigste Gruppe der Reaktionen auf Ratschläge. Unter Einwänden verstehen wir Züge, in denen etwas genannt wird, was gegen die von P2 genannte Handlungsalternative spricht.

Einige Gründe, die P1 davon abhalten können, nicht zu x-en, sollen hier aufgeführt werden, da sie für den weiteren Dialogverlauf wichtig sind. Die Gründe, die Einwände gegen Ratschläge sein können, lassen sich einteilen in:

(i) Gründe, die mit der Praktikabilität des Rats zu tun haben und in

(ii) Gründe, die mit der Akzeptabilität des Rats zu tun haben.

Diese Trennung erscheint etwas künstlich, soll aber der besseren Übersichtlichkeit wegen beibehalten werden. Unter (i) fallen solche Einwände, die mit der Durchführbarkeit der Handlungsalternative zusammenhängen. Mit diesen Einwänden bezieht sich P1 auf den Inhalt des Rats, der im Einwand kritisiert wird. Zur Illustration folgendes Beispiel: Ein Arzt P2 empfiehlt seinem Patienten P1 zu schwimmen um abzunehmen. P1 könnte nun folgende Gründe nennen, die dazu führen, daß er der positiven Wertung von P2 nicht zustimmen kann, Schwimmen sei für ihn das beste Mittel um abzunehmen.

(1) Bestimmte persönliche Umstände sprechen gegen das Schwimmen. P1 kann der positiven Bewertung von P2 nicht zustimmen,

weil er Nichtschwimmer ist.
weil er keinen Babysitter hat.

(2) Der Weg, der im Rat genannt wurde, wird als zu aufwendig angesehen. P1 kann der positiven Alternative nicht zustimmmen,

weil das Bad zu weit entfernt ist.

(3) Bestimmte unangenehme Konsequenzen halten P1 von einem solchen Handeln ab. P1 kann der positiven Alternative nicht zustimmen,

weil er vom Schwimmen immer eine Blasenentzündung bekommt.

(4) Eine besondere Abneigung hält P1 von dieser Lösung ab. P1 könnte zwar schwimmen, er will aber nicht.

Die Einwände, die in (1) bis (4) dargestellt wurden, lassen Rückschlüsse auf einen möglichen Dialogverlauf zu. Bestimmte kommunikative Aufgaben (vgl. Kap. 4) wurden nicht gelöst, manche Phasen vernachlässigt. Ein Einwand in der Art von (1) läßt vermuten, daß im Vorfeld des Ratschlags versäumt wurde, alle wesentlichen Aspekte der Situation von P1 anzusprechen. Man kann in einer Analyse voraussetzen, daß P2 von diesen besonderen Umständen nicht wußte, als der Rat erteilt wurde, denn man müßte sonst annehmen, P2 habe aus irgendwelchen Gründen bewußt gegen Bedingungen für Ratschläge verstoßen.

Welche Gründe jemanden dazu bewegen, diese als Einwände gegen eine bestimmte Handlungsmöglichkeit zu nennen, hängt mit den persönlichen Einstellungen und Einschätzungen von P1 zusammen. Für jemanden, dem Schwimmen zum Abnehmen verordnet wird, kann schon ein fünfminütiger Weg zum Schwimmbad ein

Hinderungsgrund sein, ein anderer dagegen würde eine zweistündige Fahrt mit dem Omnibus in Kauf nehmen. Was als wesentliche Information für die Qualität des Rats gilt, läßt sich oft erst nach dem Erteilen des Rats feststellen, wenn P2 eben von bestimmten Einwänden erfährt.

(ii) Gründe, die mit der Akzeptabilität des Rats zu tun haben

Außer Gründen, die die Durchführbarkeit des Rats betreffen und mit denen der Rat inhaltlich kritisiert wird, kann P1 Einwände nennen, die mit der Person des Ratgebers zusammenhängen, die also eher mit einer Kritik am Ratgeber verbunden sind als mit einer Kritik am Rat. P1 kann z.B. bestimmte Verstöße gegen seine Vorannahmen aufführen, die der Berater nicht erfüllen konnte oder nicht erfüllen wollte. Für P1 kann die mangelnde Qualifikation des Ratgebers erst beim Erteilen des Rats evident werden, ebenso können moralische Vorstellungen oder geltende Normen für P1 wichtige Gründe darstellen, x-en als negativ zu bewerten und damit den Rat nicht zu akzeptieren.

Alle Annahmen, die für die Wahl von P2 als Berater ausschlaggebend waren, können für P1 nun ein Kriterium sein, den Rat als schlecht zu beurteilen. Dabei allerdings gibt P1 zu, daß er sich in der Wahl dieses Beraters geirrt hat. Zurückweisungen von Ratschlägen sind allerdings weniger häufig, da P1 ja primär an einem Rat interessiert ist.

In der folgenden kleinen Liste sind Gründe zusammengestellt, die für P1 wichtig sein können und die er in einem Einwand nennen kann: Zweifel an der Qualifikation, Kompetenz, Sachkenntnis, Aufrichtigkeit oder Kooperationsbereitschaft des Beraters.

8.2. Folgesequenzen als Reaktionen auf Einwände

Kommen wir auf das Beispiel aus 8.1.3. zurück. Erkennt P2 die Einwände von P1 an, stimmt er damit dessen Zweifel an der Durchführung der Handlung zu. Sind die Gründe von P1 für P2 plausibel, kann z.B. der Rat nicht länger aufrechterhalten werden, ebenso, wenn der Berater aufgrund mangelnder oder falscher Informationen den Rat erteilte. P2 kann im Anschluß daran versuchen, unter Miteinbeziehung der im Einwand genannten Aspekte einen inhaltlich neuen Rat zu geben. Dazu kann es notwendig werden, Züge aus dem Vorfeld des Rats zu wiederholen, z.B. nach weiteren Informationen zu fragen.

Anders jedoch, wenn P2 die Einwände von P1 gegen den Rat nicht einleuchten. In diesem Fall wird P2 versuchen, die Bedenken zu entkräften, indem er z.B.:

(i) den Rat inhaltlich modifiziert
Auf (2) aus 8.1.3. könnte P2 z.B. antworten:
"Wenn es Ihnen zu weit ist, dann gehen Sie eben statt zweimal nur einmal in der Woche schwimmen."

(ii) zeigt, welche Möglichkeit es gibt, trotz des Einwandes zu x-en:
"Wenn Sie mit dem Bus fahren, dann sind Sie doch in einer halben Stunde im Schwimmbad."

(iii) erzählt, wie er selbst oder ein anderer unter gleichen Bedingungen ge-x-t hat.

(iv) zeigt, daß die Befürchtungen, aus x-en könnten unangenehme Konsequenzen entstehen, unrealistisch sind:
"In nur einem Prozent aller Fälle verschlechtert sich eine Blasenentzündung beim Schwimmen."

Je nach der Reaktion des Beraters auf die Einwände des Ratsuchenden und die Bewertung dieser eventuell neuen Informationen durch den Ratsuchenden werden sich entsprechende Dialogphasen anschließen. Als Folge kann eine neues, modifiziertes Beratenspiel entstehen oder ein völlig anderes Spiel gespielt werden.

Kapitel 9 Non-direktive Beratung

9.1. Vorbemerkung

Der Dialogverlauf von non-direktiv bzw. klientenzentriert geführten Beratungsgesprächen unterscheidet sich grundlegend von den bereits analysierten Beispielen. Im Gegensatz zu Informationsberatungen, die meist festumrissene Probleme zum Inhalt haben, steht in der non-direktiven Beratung die Person des Klienten im Mittelpunkt bzw. dessen Einstellungen und Gefühle. Es fällt auf, daß u.a. bestimmte Züge fast völlig fehlen (z.B. Informationen und Vorschläge) und daß manche Züge vom Berater besonders häufig verwendet werden, was zu charakteristischen Gesprächsverläufen führt.

Anhand der Analyse einzelner Dialogausschnitte von non-direktiven Beratungsgesprächen wollen wir im folgenden diese Besonderheiten aufzeigen und so auf die Unterschiede zwischen "normalen" und "non-direktiven" Gesprächen aufmerksam machen.

Für eine differenzierte Analyse ist es notwendig, sich mit den Rogers' Konzept zugrundeliegenden Annahmen auseinanderzusetzen und seinem Anspruch, eine beeinflussungsfreie Beratungsmethode entwickelt zu haben. Es soll deshalb an dieser Stelle zunächst ein kleiner Überblick über die Grundgedanken der non-direktiven bzw. klientenzentrierten Beratung gegeben werden, ohne den die Vorteile und Nachteile dieser Beratungsmethode nicht gezeigt werden können.

9.2. Rogers' Konzept einer beeinflussungsfreien Methode der Beratung

Das Konzept der klientenzentrierten Beratung wurde in der Auseinandersetzung mit anderen psychotherapeutischen Methoden entwickelt.

Carl Rogers stellte diese Methode erstmals 1942 in seinem Buch "Counseling and Psychotherapy" vor. Diese Veröffentlichung enthielt die Tránskription einer Therapiesitzung, der eine Tonbandaufnahme zugrundelag - ein Novum in der Psychotherapie und ein Indiz dafür, welchen Stellenwert die Sprache in dieser Therapieform hat.

In einer weiteren Veröffentlichung ("Client-Centered Psychotherapy", 1951) beschreibt Rogers seine Methode ausführlicher und geht näher auf philosophische Grundlagen und bereits zu diesem Zeitpunkt vorliegende empirische Untersuchungen ein, was hier jedoch nicht dargestellt werden kann.

Das Modell der klientenzentrierten Beratung wurde von Rogers später auch auf Gruppen (Rogers 1970) und auf die Erziehungssituation (Rogers 1969) ausgedehnt. Damit wird der Anspruch erhoben, daß sich die Grundprinzipien einer für die Psychotherapie entwickelten Beratungsmethode auch auf Alltagskommunikationen übertragen lassen, z.B. auf die Interaktion von Ehepartnern, auf Arbeitsgruppen und an erster Stelle auf den Lernprozeß in der Schule, wobei der Lehrer nicht mehr als Autorität betrachtet wird, sondern als Helfer in einem eigenverantwortlichen Lernprozeß des Schülers.

In den 60er Jahren gewann die non-direktive Beratung auch in Deutschland an Bedeutung (Tausch 1963) und blieb auch hier nicht auf die Therapiesituation beschränkt. Ein weiterer Anwendungsbereich war z.B. die Seelsorge (vgl. Swizer 1979).

Die Ausweitung und Popularisierung dieser Methode zeigt sich auch in der Tatsache, daß in den 3. Programmen des Deutschen Fernsehens eine Reihe von Mitschnitten von Gruppentherapien ausgestrahlt wurden, an denen das Therapeutenehepaar Tausch, die Hauptvertreter der non-direktiven Beratungsmethode in Deutschland, als Leiter bzw. als Gruppenmitglieder teilnahmen.

9.2.1. Zur Person des Klienten

Tausch (1978) macht über die Person des Klienten und dessen Schwierigkeiten folgende Aussagen:

> "Der Klient kommt freiwillig. Er ist in der Regel zwischen 17 und 60 Jahre alt und verfügt über die Intelligenz, wie sie zum Abschluß einer Allgemeinen Schulausbildung notwendig ist. Er leidet spürbar an seinen seelischen Beeinträchtigungen, insbesondere unter der Art seines gefühlsmäßigen Erlebens. Gleichzeitig hat er den intensiven Wunsch nach Änderung des eigenen Erlebens und Verhaltens." (Tausch 1978, 1913)

Folgende Bedingungen scheinen für das Zustandekommen der Beratungssituation und einen späteren Erfolg der Therapie wichtig zu sein:

(i) Der Klient hat Schwierigkeiten/ein Problem. Er fühlt sich dadurch beeinträchtigt und belastet.

(ii) Der Klient ist bereit, über persönliche Erfahrungen und Gefühle mit einem anderen Menschen zu sprechen.

(iii) Der Klient erwartet, daß ihm ein Gespräch in seiner Situation bzw. bei der Änderung seiner Einstellungen und seines Verhaltens helfen kann.

(iv) Der Klient ist bereit, sich selbst, d.h. sein Verhalten und seine Einstellungen zu ändern.

Die hier erwähnten Bedingungen sind nicht unproblematisch. (i) und (ii) scheinen für das Zustandekommen einer non-direktiven Beratung wesentlich. Der Grad an Offenheit aber und die Bereitschaft, auch über die persönlichsten Gefühle mit dem Therapeuten zu sprechen, muß u.U. auch in der klientenzentrierten Therapiesituation erst ausgehandelt werden.

Die Bedingungen (iii) und (iv), die eher mit dem Erfolg der Beratung zusammenhängen, können nicht a priori für alle Klienten vorausgesetzt werden. Es ist z.B. anzunehmen, daß sich die Einsicht des Klienten, sich selbst zu ändern, um seine Schwierigkeiten zu bewältigen, erst im Laufe des Gesprächs mit dem Therapeuten entwickelt.

9.2.2. Grundprinzipien der non-direktiven Beratung

9.2.2.1. Menschenbild bei Rogers

Rogers geht von der Annahme aus, daß es im Individuum eine Tendenz gibt, sich in Richtung "Anpassung und Wachstum" zu entwickeln. Das Individuum ist also in einem ständigen Prozeß der Selbstverwirklichung. Dieser Prozeß kann nun gestört sein. Der Klient hat bestimmte Schwierigkeiten. Ein Beratungsgespräch mit einem non-direktiv vorgehenden Berater soll den Hilfesuchenden bei seiner Bemühung um Selbstverwirklichung unterstützen, indem der Berater durch eine Reihe von Verhaltensweisen zu einer Klärung der Gefühle des Klienten beiträgt. Durch das für einen Therapieerfolg als günstig angesehene Verhalten des Beraters macht der Klient in der Beratungssituation konkrete Erfahrungen, die ihn in die Lage versetzen, seine Probleme und Schwierigkeiten selbst zu bewältigen (oder erst einmal zu erkennen), ohne daß der Berater hierzu Ratschläge erteilt oder Vorschläge macht.

Ein non-direktiver Berater soll dem Klienten in erster Linie bei seiner Entwicklung in Richtung "Wachstum, Selbstverwirklichung" helfen. Eine Änderung des Klienten soll über dessen eigene Auseinandersetzung mit sich selbst erreicht werden ("Selbstexploration" des Klienten). Ohne die Bereitschaft, Wünsche, Hoffnungen, Interessen und Gefühle zu verbalisieren, ist allerdings keine Selbstexploration möglich (vgl. Bedingung (ii)). Der Klient hat z.B. in der Vergangenheit Erfahrungen gemacht, über deren Einordnung er sich nicht klar ist und die ihm bei seiner Persönlichkeitsentwicklung im Wege stehen. In einem Gespräch mit einem klientenzentrierten Berater soll der Klient nun seine Erfahrungen und zwiespältigen Gefühle, die im Widerspruch zu seiner Entwicklung in Richtung "Wachstum" stehen, klären, indem er diese Erfahrungen äußert und aufgrund der Interaktion mit dem Berater mehr Einblick in seine Schwierigkeiten gewinnt und in die Lage versetzt wird, seine Probleme selbst zu lösen.

Eine klare Definition, was Rogers genau unter Begriffen wie "Wachstum", "Anpassung" oder "Selbstverwirklichung" etc. versteht, gibt er jedoch an keiner Stelle. Demzufolge ist es auch schwierig zu definieren, was als erfolgreicher Abschluß der Therapie gelten kann.

9.2.2.2. Die sogenannten "Therapeutenvariablen"

Aufgabe des Beraters ist es, Bedingungen zu schaffen, die es seinem Klienten ermöglichen, sich selbst zu explorieren und sich weiterzuentwickeln. Als erste Bedingung ist hier die Herstellung einer "angstfreien und entspannten Atmosphäre" zu nennen, in der der Klient offen über seine Erfahrungen und Gefühle sprechen kann. Durch Realisierung bestimmter weiterer Bedingungen ("Therapeutenvariablen") soll durch eine Art Lernprozeß die Änderung von Einstellungen und Verhaltensweisen erreicht werden.

Der Berater begünstigt den Prozeß der Selbstexploration durch die Vermeidung einer direkten Auseinandersetzung mit den Problemen des Klienten (z.B. in Form einer Symptom- oder Problemanalyse). Eine Auseinandersetzung erfolgt eher indirekt über die Reflexion von Gefühlen des Klienten, wodurch die weitere Diskussion dieser Gefühle verstärkt werden soll und damit die Auseinandersetzung des Klienten mit sich selbst und seinen Problemen.

Die folgenden Bedingungen werden von den Vertretern der non-direktiven Beratung als "günstiges Therapeutenverhalten" angesehen:

1. Positive Wertschätzung und emotionale Wärme des Beraters für den Klienten. Der Berater soll das Verhalten und die Person des Klienten akzeptieren.

2. Einfühlendes Verständnis des Beraters ("Empathie").

3. Echtheit (Übereinstimmung des Beraters mit sich selbst, Aufrichtigkeit des Beraters) gegenüber dem Klienten.

Tausch (1977) fügt eine weitere Bedingung an, die er als "fördernde nicht-direktive Tätigkeiten" bezeichnet und betont, daß dieser vierte Punkt mit den Bedingungen 1 - 3 übereinstimmt (vgl. Bommert 1978, 89).

Die Frage ist nun, welche sprachlichen Äußerungen des Beraters als solche nicht-direktiven Tätigkeiten gelten können bzw. wie die Bedingungen 1 - 3 realisiert werden.

9.3. Gesprächsbeispiel

Im folgenden soll auf einige Sequenzen eingegangen werden, die Bommert (1977) als Beispiel für günstiges Therapeutenverhalten anführt. An diesem Beispiel soll gezeigt werden, über welche sprachlichen Handlungen des Beraters eine Unterstützung des Klienten im Hinblick auf die Klärung und Lösung seines Problems erfolgen kann (aus Bommert 1977, 109f.):

(1) Kl: ... wie ich gerne sein möchte. Gerade was diese Schwierigkeiten angeht. Ich möchte da eben wirklich freier mit anderen Leuten umgehen können, mehr unbeschwerter, nicht so beeinträchtigt ...

(2) Th: Ja, daß das so das wäre, was Sie sich wünschen im Umgang mit den anderen.

(3) Kl: Ja, das ist so meine Zielvorstellung, die ich im Laufe der Zeit gern erreichen möchte. Und so hab' ich im Stillen also immer gehofft, daß ich von Ihnen da Hinweise bekommen könnte, daß Sie mir so'n paar Tips geben, wie man das macht, wie man das trainiert zum Beispiel.

(4) Th: Ja, daß Sie so irgendwie jetzt im Augenblick zwar Ihr Ziel kennen, aber nur den Weg noch nicht dahin wissen?

(5) Kl: Ja, die Methode, sozusagen, möchte ich ganz gerne von Ihnen ... einige Hinweise haben, wie Sie das z.B. anfangen würden, was Sie mir da raten könnten, damit ich das erreichen kann im Laufe der Zeit.

(6) Th: Sie sind da so ganz unsicher, wie Sie das alleine erreichen könnten und können sich eigentlich auch gar nicht vorstellen, daß Ihnen das gelingen könnte?

(7) Kl: Na ja, zur Zeit bin ich da wirklich ziemlich unsicher, denn ich hab' schon öfters das versucht von mir aus, und hab' mir dann überlegt, du mußt eben auch mal dahin gehen, was unternehmen; und da bin ich in 'nen Sportverein eingetreten, oder ich hab' Einladungen angenommen. Aber das hat alles irgendwie fehlgeschlagen.

(8) Th: Wenn Sie so zurückdenken, dann sind Sie doch enttäuscht, daß ...

(9) Kl: Ja! Ich hab' das dann immer versucht und das ist dann immer irgendwie gescheitert und oft haben mich solche Dinge dann irgendwie zurückgestoßen, daß ich dann wieder da der Einzige war, der keine Freunde mitkriegen konnte, oder ... andere haben ihre Frauen mitgebracht ... da hat sich dann bei mir irgendwie ...

In (1) äußert der Klient, wie er sich im Umgang mit anderen Leuten gerne verhalten möchte: er möchte freier, unbeschwerter und nicht so "beeinträchtigt" sein. Der Therapeut wiederholt in (2), was der Klient in (1) gesagt hat und liefert eine Art Zusammenfassung:

(2) Th: Ja, daß das so das wäre, was Sie sich wünschen im Umgang mit den anderen.

In (3) spricht der Klient an, was er sich von der Therapie verspricht, und bezeichnet den Wunsch, freier, unbeschwerter, nicht so beeinträchtigt zu sein, als das Ziel, das er erreichen will:

(3) Kl: Ja, das ist so meine Zielvorstellung, die ich im Laufe der Zeit gern erreichen möchte. Und so hab' ich im stillen also immer gehofft, daß ich von Ihnen da die Hinweise bekommen könnte, daß Sie mir so 'n paar Tips geben, wie man das macht, wie man das trainiert zum Beispiel.

Auf diese Situation des Klienten scheinen die folgenden Bedingungen zuzutreffen:

(i) Der Klient hat ein Problem, er ist unfrei, beschwert, beeinträchtigt.

(ii) Der Klient kennt das Ziel, das er erreichen will. Er will im Umgang mit anderen Leuten freier, unbeschwerter und nicht so beeinträchtigt sein.

(iii) Der Klient weiß aber noch nicht, wie er dieses Ziel erreichen könnte.

(iv) Der Klient erwartet, daß der Therapeut Möglichkeiten kennt, wie er sein Ziel erreichen könnte.

(v) Aufgrund der Ausbildung des Beraters erwartet der Klient, daß der Therapeut in der Lage ist, ihm einen Weg zur Lösung seiner Schwierigkeiten zu nennen (ihm einen "Tip" geben kann).

Man könnte die Äußerung (3) des Klienten verstehen als eine Bitte um Rat. Interessant ist die Reaktion des Therapeuten, der das Gesagte wieder zusammenfaßt:

(4) Th: Ja, daß Sie so irgenwie jetzt im Augenblick zwar Ihr Ziel kennen, aber nur den Weg noch nicht dahin wissen?

An dieser Äußerung läßt sich gut zeigen, worin der Sinn solcher Paraphrasierungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen des Beraters besteht. Der Therapeut reflektiert so die Äußerungen des Klienten und fordert ihn implizit dazu auf, Stellung zu seiner Paraphrasierung zu nehmen.

Die Häufigkeit von Wiederholungen, Paraphrasierungen und Zusammenfassungen des Beraters deutet darauf hin, daß diese Züge als besonders günstig für die Selbstexploration des Klienten angesehen werden. Der Klient soll durch seine Reflexion, in der er auf die Reflexion seiner Äußerung durch den Therapeuten eingeht, zu einer Klärung der eigenen Gefühle, Wertungen und Einstellungen gelangen.

Man könnte nun einwenden, daß eine solche Strategie zu einem zirkulären Gesprächsverlauf führt, daß sich Verhärtungsstellen bilden und sich die beiden Gesprächspartner gegenseitig blockieren, womit keine Selbstexploration des Klienten erreicht werden würde. Dagegen spricht allerdings die Forderung, daß der Therapeut nicht nur die vorausgehende Äußerung reflektieren soll, sondern z.B. auch andere Äußerungen des Klienten in seine Reflexion einbeziehen sollte, wenn er einen Zusammenhang sieht.

Die Äußerung (6) zeigt dies näher. In (5) wiederholt der Klient seine Bitte um Rat und macht nochmals deutlich, daß er erwartet, vom Berater über konkrete Möglichkeiten und Wege, sein Ziel zu erreichen, informiert zu werden wünscht. Informationen sollten aber in der non-direktiven Beratung nach Möglichkeit vermieden werden, statt dessen soll der Therapeut die Gefühle reflektieren, die hinter einer Bitte um Informationen oder um Rat stehen. Auf die erneute Bitte des Klienten um Rat, die in Zusammenhang mit Äußerung (3) steht, reagiert der Therapeut mit einem für diese Art von Beratung typischen Zug:

(5) Kl: Ja, die Methode, sozusagen, möchte ich ganz gerne von Ihnen ... einige Hinweise haben, wie Sie da z.B. anfangen würden, was Sie mir da raten könnten, damit ich das erreichen kann im Laufe der Zeit.
(6) Th: Sie sind da so ganz unsicher, wie Sie das alleine erreichen könnten, und können sich eigentlich auch gar nicht vorstellen, daß Ihnen das gelingt?

Der Therapeut nennt hier die Gefühle, von denen er annimmt, daß sie hinter der Bitte des Klienten um Rat stehen und weitet so den Rahmen aus, in dem sich das bis jetzt Gesagte bewegt hat. Der Therapeut spricht die Unsicherheit des Klienten an, das von ihm angestrebte Ziel allein und ohne Hilfe zu erreichen, und geht sogar noch weiter, indem er die Annahme äußert, daß sich der Klient außerstande sieht, seine Schwierigkeiten allein zu bewältigen. Die Annahmen des Therapeuten werden wieder als Fragen realisiert. Damit soll der Eindruck vermieden werden, der Therapeut liefere eine Interpretation der Äußerungen des Klienten, was nicht in Einklang mit den Bedingungen 1 - 3 stehen würde. Gleichzeitig soll der Klient zu einer "Reflexion" dieser "Reflexion" angeregt werden.

Der Ratsuchende insistiert in unserem Beispiel nun auch nicht länger auf seiner Bitte um Rat, sondern geht auf die Frage des Therapeuten ein und erzählt von Erfahrungen, die

er bei dem Versuch gemacht hat, sein Ziel zu erreichen. Ein Versuch war, durch intensiveren Kontakt freier und unbeschwerter zu werden, z.B. in einem Sportverein einzutreten und mehr zu unternehmen, was allerdings alles fehlgeschlagen ist. Hieraus könnte man nun schließen, daß diese Wege zur Erreichung des Ziels bzw. für den Klienten ungeeignet waren. Man könnte aber auch versuchen, das Problem des Klienten nach Kenntnis dieser Äußerung anders zu formulieren:

(i') Der Klient hat ein Problem. Er fühlt sich einsam und will seine Isolation, unter der er leidet, überwinden.

(ii') Der Klient nimmt an, er könne sein Problem lösen, indem er freier und unbeschwerter wird.

(iii') Der Klient kennt einen Weg, seine Schwierigkeiten zu lösen, nämlich indem er freier und unbeschwerter mit anderen Menschen umzugehen lernt. Er weiß aber nicht, wie er diesen Weg realisieren soll.

Nun zum weiteren Dialogverlauf. Der Therapeut versucht, sich in die Lage des Klienten zu versetzen und geht auf das Gefühl ein, das den Klienten bewegte, als er die in (7) genannten Erfahrungen gemacht hat:

(8) Th: Wenn Sie so zurückdenken, dann sind Sie doch enttäuscht, daß ...

Der Klient stimmt dieser Äußerung zu und berichtet Näheres über seine Erfahrungen im Sportverein:

(9) Kl: Ja! Ich hab das dann immer versucht und das ist dann immer irgendwie gescheitert, und oft haben mich solche Dinge dann irgendwie zurückgestoßen, daß ich dann wieder da der einzige war, der keine Freunde mitkriegen konnte, oder ... andere haben ihre Frauen mitgebracht ... da hat sich dann bei mir irgendwie ...

Aus dieser Äußerung, mit der der Klient zu explizieren versucht, woran sein Versuch gescheitert ist, könnte man entnehmen, daß der Klient sich über seine Einordnung dieser für ihn negativen Erlebnisse noch nicht im klaren ist. Wir wollen nun versuchen, diese Sequenz mit den Begriffen der non-direktiven Beratung zu beschreiben:

(1) Der Klient hat in der Vergangenheit Erfahrungen gemacht, die er nicht einordnen kann. Er ist sich über seine Gefühle im unklaren.

(2) Der Klient hat bestimmte Situationen als Versagen erlebt, d.h. es besteht eine Diskrepanz im erlebten und im erstrebten Verhalten oder anders ausgedrückt, der Klient erlebt keine Übereinstimmung zwischen Selbstbild und Idealbild.

(3) Die gemachten Erfahrungen und unklaren Gefühle hindern den Klienten daran, sich so weiterzuentwickeln, wie er sich das wünscht (z.B. in Richtung Wachstum und Selbstverwirklichung). Der Klient wünscht sich, freier zu werden.

(4) In der Beratungssituation hat der Klient die Möglichkeit, ohne Sanktionen erwarten zu müssen, über seine Erfahrungen und Gefühle zu sprechen.

(5) Bestimmtes nonverbales und verbales Verhalten des Therapeuten (wobei wir in unserer Analyse nur auf die sprachlichen Handlungen des Therapeuten eingehen können, mit denen die "Therapeutenvariablen" realisiert werden sollen) schaffen die Atmosphäre, in der der Klient immer offener über sein Problem sprechen kann, um so zu einer Klärung seiner Erfahrungen und Gefühle zu gelangen (Selbstexploration des Klienten).

Hauptaufgabe des Therapeuten ist die "Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte", d.h. er soll die Gefühle ansprechen, die seiner Meinung nach in den Äußerungen des Klienten enthalten sind. Man könnte die Äußerungen des Therapeuten auch als Teile von Klärungssequenzen auffassen, in denen der Therapeut ein bestimmtes Verständnis der Klientenäußerung anspricht. Möglicherweise ist eine solche Klärung hilfreich zur Präzisierung des vom Klienten Gemeinten. Besonders geeignet scheint hier die "reflektierende Methode": Der Therapeut paraphrasiert und wiederholt Klientenäußerungen, jedoch nicht durch das Aussprechen seiner Meinung, sondern indem er implizit vorgeht und den Klienten seinerseits wieder auffordert, zu seiner Reflexion beizutragen, indem er sie wieder reflektiert. Die "Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte" bewirkt ebenso wie die Vermeidung von Bewertungen, Meinungen und Interpretationen, daß der Klient immer mehr und immer offener über Gefühle spricht, anstatt z.B. Sachverhalte zu konstatieren. Dieses Vorgehen widerspricht oft den Erwartungen des Ratsuchenden, der vom Berater eine Lösung seiner Probleme erwartet, wie auch in unserem Beispiel, wo der Klient explizit den Therapeuten um Ratschläge, Tips und Hinweise bittet. Solche Sprechhandlungen stünden aber im Gegensatz zu den Grundprinzipien der non-direktiven Beratungsmethode und sollten deshalb vermieden werden. Diese Art von Beratung steht scheinbar im Widerspruch zur Alltagspraxis und seinem Wissen über Beratung, und der Klient hat zunächst Mühe, die Züge des Beraters und sein Vorgehen zu verstehen.

Im Gegensatz zu herkömmlichen Beratungen soll der Klient durch die Interaktion mit dem Therapeuten eine Art Lernprozeß durchmachen, seine Gefühle und Einstellungen klären und auf diesem Weg selbst zu einer Lösung kommen. Der Berater bzw. Therapeut versteht sich in dieser Art von Beratung weniger als Experte, sondern eher als Helfer bei eigenen Lösungs- bzw. Klärungsprozessen.

Die Vermeidung der Expertenrolle steht auch in Einklang mit Rogers' Menschenbild. Rogers geht als Phänomenologe davon aus, daß jeder Mensch einzigartig ist. Ein anderer Mensch ist deshalb nie in dem Grade mit der Erlebniswelt eines anderen Menschen vertraut, wie dieser Mensch selbst. Zwar kann ein anderer versuchen, sich in den Hilfesuchenden hineinzuversetzen (Empathie), doch muß dieser letztendlich seine Entscheidungen selbst treffen. Der Wunsch nach einer Änderung seiner Einstellungen und seines Verhaltens muß immer vom Klienten kommen. Der Therapeut kann den Klienten nur in diesem Erkenntnisprozeß unterstützen.

Von den Vertretern der klientenzentrierten Beratung wird oft der Anspruch erhoben, daß durch das Fehlen direktiver Handlungen die Beratung weitgehend beeinflussungsfrei erfolgt, da der Berater reflektierend, aber nicht lenkend in das Gespräch eingreift. Die Rolle des Beraters wird aber zu eingeschränkt gesehen, wenn man in den Äußerungen des Therapeuten stets nur reaktive Züge sehen will, wie es bei manchen chen Autoren der Fall zu sein scheint.

Wir möchten zur Illustration unserer These, daß auch in klientenzentrierten Beratungsgesprächen der Berater durchaus "lenkend" in das Gespräch eingreifen kann, das vorher zitierte Beispiel für günstiges Therapeutenverhalten nochmals heranziehen. Die Analyse zeigte, daß der Berater bereits in dem Versuch zu verstehen, welche Gefühle den Klienten bewegen, über den Rahmen des vom Klienten explizit Gesagten oft hinausgeht, z.B. wenn der Therapeut Intentionen und Motive des Klienten anspricht.

Wir werden zu zeigen versuchen, daß eine andere sehr häufig vorkommende Sprechhandlung, die Frage, außer der Realisierung der Therapeutenvariablen auch noch andere Funktionen haben kann. Gleichzeitig soll ein alternatives Verständnis der Äußerung (6) diskutiert werden.

Fragen des Therapeuten haben eine besondere illokutive Funktion. Diese Sprechhandlungen des Beraters zeigen, daß der Therapeut auch in der non-direktiven Beratung sehr wohl in der Lage zu dialogsteuernden Sprechhandlungen ist und u.U. sehr "direktiv" das Gespräch zu lenken versucht.

Searle (1971, 102) sieht in Fragen eine besondere Form von Aufforderungen. Mit Fragen wird jemand dazu aufgefordert, eine Information zu geben. Hundsnurscher (1975) stellt in seiner Auseinandersetzung mit Searle die These auf, daß Fragen Aufforderungen zu recht unterschiedlichen Sprechhandlungen sein können, und daß "Auffordern, eine bestimmte Information zu Geben" nur auf eine Variante von Fragen zutrifft. Als eine weitere Variante von Fragen beschreibt Hundsnurscher die Suggestivfrage, deren Kennzeichen es ist, jemanden dazu aufzufordern, sich auf das in der Frage Geäußerte festzulegen. Die Intention bzw. Aufforderung, die hinter der Frage steht, beschreibt Hundsnurscher als "Zustimmen, daß x".

Wie wir gesehen haben, soll der Klient durch eine Vielzahl von dazu besonders geeigneten Sprechhandlungen des Beraters zu einer "Selbstexploration" angeregt werden. Da der Berater sich davor hüten soll, eine Bewertung oder seine Meinung direkt auszusprechen, verwendet er u.a. eine bestimmte Variante von Fragen, um seine Annahmen über die Gefühle des Klienten auszudrücken und ihn zu einer Stellungnahme zu bewegen. Die Funktion dieser Variante von Fragen läßt sich so beschreiben: Der Therapeut fragt den Klienten und fordert ihn mit seiner Frage dazu auf, zu überprüfen, ob die Annahme des Therapeuten über Gefühle, Intentionen und Motive des Klienten zutreffen oder nicht.

Zurück zu unserem Beispiel:

(5) Kl: Ja, die Methode, sozusagen, möchte ich ganz gerne von Ihnen ... einige Hinweise haben, wie Sie das z.B. anfangen würden, was Sie mir da raten könnten, damit ich das erreichen kann im Laufe der Zeit.
(6) Th: Sie sind da so ganz unsicher, wie Sie das alleine erreichen könnten und können sich eigentlich auch gar nicht vorstellen, daß Ihnen das gelingen könnte?

In (5) wendet sich der Klient an den Therapeuten mit der Bitte um Rat. Ratschläge sollen in der klientenzentrierten Beratung entfallen. Dies wird nun aber nicht in der Antwort des Therapeuten expliziert. Ein möglicher Zug wäre z.B. gewesen, das bisherige Wissen des Klienten über Beratung anzusprechen. Der Berater könnte beispielsweise erklären, welche Besonderheiten und Vorzüge sein Vorgehen bietet. Damit würde er jedoch seine Methode offenlegen, die Beratung könnte dann u.U. anders ablaufen. Ist dieses Vorgehen also beeinflussungsfrei?

Der Berater in unserem Beispiel weist den Klienten jedenfalls nicht darauf hin, daß die Methode der klientenzentrierten Beratung solche Handlungen eben nicht vorsieht, da sie von anderen Voraussetzungen ausgeht, sondern er verbalisiert das Gefühl, das seiner Ansicht nach hinter dieser Bitte um Rat steht: Der Therapeut nimmt an, daß der Klient annimmt, er könne sein Problem nicht selbst lösen und wende sich deshalb an den Therapeuten mit der Bitte um Rat. Dahinter verbirgt sich nach Ansicht des Therapeuten ein Gefühl der Unsicherheit.

Auf die Äußerung (6) des Therapeuten scheint also folgende Beschreibung zuzutreffen: Der Therapeut reflektiert das vom Klienten Geäußerte, indem er das dahinterstehende Gefühl (Unsicherheit) nennt, indem er dem Klienten eine besondere Form von Frage stellt, indem er ihn auffordert, zu seiner Frage Stellung zu nehmen.

Damit erfüllt auch diese Frage die typischen Funktionen der Sprechhandlungen des Beraters:

(i) Es soll eine Einstellung gezeigt werden (vor allem Empathie und Toleranz).

(ii) Es soll das Interesse an den Emotionen und Erfahrungen des Klienten gezeigt werden (als Beitrag zur Selbstexploration des Klienten).

(iii) Der Klient soll in der Interaktion mit dem Therapeuten bestimmte positive Erfahrungen machen, die er als "hilfreich" erlebt. (Diese Erfahrung von positiver Wertschätzung und unbedingter Toleranz sollen den Klienten in die Lage versetzen, seine Probleme besser zu bewältigen.)

(iv) Weder der Klient noch seine Äußerungen werden explizit bewertet. Der Klient wird aufgefordert, sich zu den Annahmen des Beraters zu äußern.

Man kann aber die Äußerung (6) des Therapeuten auch als eine Möglichkeit verstehen, den Wunsch des Klienten, Hinweise und Tips zu erhalten, abzublocken. Der Therapeut hätte in (6) diese Bitte um Rat auch in anderer Weise reflektieren können. Es hätte sich dann beispielsweise eine Diskussion über die Grundprinzipien der klientenzentrierten Gesprächsmethode angeschlossen. Diese Absicht verfolgt der Therapeut aber offensichtlich nicht in unserem Beispiel, vielleicht aus dem ökonomischen Grund, daß durch eine solche Diskussion nur Zeit verstreicht und kein Beitrag in Richtung Selbstexploration des Klienten erfolgt, wenn anstatt von Gefühlen die Vorgehensweise non-direktiver Beratung diskutiert würde.

Durch die häufigen Paraphrasierungen, Wiederholungen und Zusammenfassungen des Beraters sowie durch die besondere Variante von Fragen, die man auch als Klärungsfragen bezeichnen könnte, entsteht leicht der Eindruck, der Berater

mache rein reaktive und reflexive Züge, der Klient bestimme, was in der Therapie zur Sprache komme, und die Beratung erfolge deshalb weitgehend ohne Beeinflussung des Beraters.

Die Äußerung (6) des Therapeuten zeigt aber recht deutlich, daß der Berater auch in dieser Beratung Einfluß auf Inhalt und Verlauf des Gesprächs nehmen kann, wenn auch eher indirekt. Es scheint sogar, daß in dieser Methode weit mehr "Beeinflussung" und "Direktivität" möglich ist als oft zugegeben wird.

Die Möglichkeit einer indirekten Beeinflussung des Klienten sollte deshalb in theoretischen Arbeiten zur non-direktiven Beratung stärker berücksichtigt und auch von Praktikern reflektiert werden.

9.4. Untersuchungen zur Sprache in der non-direktiven Beratung

Eine Fülle von Untersuchungen wurde im Rahmen der Therapieforschung erstellt, meist unter der Fragestellung, welche Beziehung zwischen dem sprachlichen Verhalten des Beraters/ Therapeuten und dem Therapieerfolg besteht. Hierzu schien es notwendig, geeignete Meßinstrumente zur Skalierung des sprachlichen Verhaltens von Beratern und Klienten zu entwickeln.

Verschiedene Autoren (z.B. Carkhuff und Truax 1965) stellten eine Bewertungsskala auf, mit der das sprachliche Verhalten der Kommunikationspartner eingeschätzt werden kann im Hinblick darauf, wie intensiv sich der Klient selbstexploriert bzw. in welchem Grad der Berater in der Lage ist, die für die Selbstexploration des Klienten günstigen Bedingungen (Therapeutenvariablen) zu schaffen. Dabei bewertet ein Beobachter Äußerungen von Klienten und Beratern und versucht sie einzuschätzen, indem auf einer Skala von 1 - 5 beurteilt

wird, inwieweit sich im Verhalten des Berater z.B. Achtung oder Empathie zeigt.

Für den deutschen Sprachraum versuchte Tausch (1967) eine Operationalisierung des sprachlichen und nichtsprachlichen Berater- bzw. Klientenverhaltens, wobei ebenfalls Einschätzungsskalen verwendet werden, um über eine Korrelation dieser Daten zu einer Vorhersagbarkeit für den Therapieerfolg zu gelangen.

Hierzu ein Beispiel: Hiss und Minsel (1976) versuchten, die Beziehung zwischen dem Merkmal "Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte" (VEE) und dem Merkmal "Selbstexploration des Klienten" (SE) zu erfassen, indem zunächst Äußerungen des Klienten und des Beraters eingeschätzt werden und eine Interkorrelation mit dem Spearman'schen Interkorrelationskoeffizienten berechnet wird. Für diese beiden Merkmale "VEE" und "SE" ergibt sich z.B. eine (erstaunlich niedrige!) Korrelation von 0.37.

Mit einem ähnlichen methodischen Vorgehen (Korrelationsberechnungen zwischen Merkmalsvariablen) wurde auch in vielen anderen Untersuchungen der Versuch gemacht, die innere Struktur dieser Beratungsgespräche zu erfassen.

Rein quantitative Verfahren scheinen hierzu allerdings nicht unbedingt geeignet. Kritisch an diesen Analysen ist, daß hier der Zusammenhang von Berater- und Klientenäußerungen, der ja gerade nachgewiesen werden soll, methodisch zu wenig berücksichtigt wird. Dies liegt mit daran, daß die Berateräußerungen stets als Reaktion auf die Äußerungen des Klienten angesehen werden und die Einschätzskalen dementsprechend angelegt sind.

Auch die Arbeiten von Weisbach (1979a, 1979b und 1981), auf die wir im folgenden eingehen wollen, sind in Zusammenhang mit dieser Art von Interkorrelationsrechnung zur Analyse von Beratungsgesprächen zu sehen.

Weisbach entwickelt anhand transkribierter Beratungsgespräche ein Kategoriensystem, mit dessen Hilfe er ein Trainingsprogramm für non-direktive Berater ausarbeitet.

> "Dieses Verfahren zielt darauf ab, in der Ausbildung und Supervision von Beratern ... zusätzlich zu den bislang eingesetzen Verfahren hinzugezogen zu werden, um von einer subjektiven zu einer mehr objektiven Beurteilung des beratenden Prozesses zu gelangen."
> (Weisbach 1979a, 5).

Das Trainingsprogramm beginnt mit einer Beobachterschulung. Die Teilnehmer sollen die in Transkriptionen vorliegenden Äußerungen einschätzen, indem sie den Äußerungen bestimmte Kategorien zuordnen. Je 9 Kategorien stehen für die Beurteilung der sprachlichen Handlungen von Berater und Klienten zur Verfügung.

> "Von diesen 9 Kategorien erfassen 6 Kategorien das ausformulierte Verbalverhalten, die 3 übrigen beziehen sich auf Pausen, Satzanfänge, einfache Bejahungen."
> (Weisbach 1979a, 8).

Alle drei Sekunden schätzt der Beobachter ein, welcher Kategorie die Äußerung zuzuordnen ist. Diese Zeiteinheit wurde willkürlich gewählt.

> "Es hat sich bewährt, mit einem Metronom oder einer laut tickenden Uhr zu kodieren oder aber in Gedanken den Sekundenrhythmus mitzusprechen im Sinne von 1-2-3, 1-2-3." (Weisbach 1979a, 8).

Im Dreisekundenrhythmus "kodiert" also der Beobachter Äußerungen durch die Zuordnung von Ziffern. Liegt in diesem Intervall allerdings ein Sprecherwechsel, erfolgt eine zweimalige Kodierung.

Kompliziert wird die Zuordnung durch die Berücksichtigung von drei Ebenen. Auf der ersten Ebene wird zwischen dem Klienten und dem Berater unterschieden. Für eine Äußerung des Klienten wird eine 1, für eine Äußerung des Beraters eine 2 kodiert. Alle Kodierungen mit 1 am Anfang sind also Klientenäußerungen.

Auf einer zweiten Ebene soll der Inhalt der Äußerung kodiert werden. Nimmt der Beobachter z.B. an, der Klient äußere gerade ein Gefühl oder eine Empfindung oder teile mit, wie er etwas gerade erlebt, so wird er 13 kodieren (1 für Klient, 3 für die im voraus definierte Kategorie "Selbstempfinden", vgl. Weisbach 1979a, 7).

Kategorie 11 bezieht sich z.B. auf "Satzanfänge" des Klienten, "nicht zuordenbare Aussagen" wie äh, also, ja, mhm. Bezeichnung dieser Kategorie ist "Zögern, Stottern".

Analog werden Äußerungen des Beraters kategorisiert: Kategorie 24 wird bezeichnet als "Vertiefend". Diese Kategorie umfaßt "Nachfragen, Weiterführen, Wünsche und Ziele benennen, In-Beziehung-setzen".

Auf einer dritten Ebene schließlich soll der Zusammenhang zu anderen Äußerungen miteinbezogen werden, was allerdings laut Weisbach eine gewissen Übung im Kodieren bereits voraussetzt, da die Zuordnung ja alle drei Sekunden erfolgen soll.

> "Die zweite Ziffer (...) gibt an, welche Verhaltensweise beim Klienten bzw. Berater vorliegt. (...) Sobald der Beobachter feststellt, daß sich eine geäußerte Verhaltensweise auf eine andere Verhaltensweise bezieht, verwendet er eine der angegebenen Subkodierungen, andernfalls eine Null." (Weisbach 1979a, 43).

Wir möchten zur Verdeutlichung dieser Kategorisierungsschritte ein Beispiel zur Kodierung von Kategorie 25 wählen, einer Kategorie, die sich auf Äußerungen des Beraters bezieht (vgl. Weisbach 1979a, 37).

Kategorie 25 wird charakterisiert als:

> fragend, offene und enge Frage, Alternativfrage sowie Suggestivfrage.

Die folgenden Äußerungen des Beraters werden alle mit Kategorie 25 "Fragend" kodiert:

(1) Finden Sie das schlimm?
(2) Was sagt Ihr Vater dazu?
(3) Möchten Sie lieber früher nach Hause kommen?
(4) Hatten Sie dabei Angst?

Durch die Einführung einer dritten Ziffer bzw. der dritten Kodierungsebene soll ein Zusammenhang dieser Äußerung zu anderen Äußerungen deutlich gemacht werden.

(1) wird kodiert als 25-7.

Kategorie 7 wird charakterisiert als "Meinung, Vermutung". Kommentar des Autors: "Der Berater bezieht sich auf die Meinung des Klienten, fragt nach dessen Wertung." (Weisbach 1979a, 37).

Diese "Interaktionsanalyse von Beratungsgesprächen" soll in den verschiedensten Bereichen angewendet werden können, denn Lehrer, Pastoren, Ärzte etc. "erfahren eine Sensibilisierung für beratende Gespräche überhaupt und erhalten die Möglichkeit, die eigenen Verhaltensweisen zu erfahren und gegebenenfalls zu erweitern bzw. zu verändern." (Weisbach 1979, 11).

Durch die Einschätzung des eigenen Verhaltens (z.B. über Videoaufnahmen) durch einen Beobachter soll dieses Kategoriensystem für den Berater als "Feedbackinstrument" nützlich werden, der so die Möglichkeit erhält, "sein Selbstbild mit seinem Fremdbild oder auch Außen-Ich zu vergleichen." (Weisbach 1979a, 15)

Ein Vorteil dieses Programms liegt sicherlich darin, daß dieses Kategorienmodell computergerecht ist, d.h. in relativ kurzer Zeit eine statistische Analyse erfolgen kann, die z.B. Aufschluß über das Verhältnis Sprecherzeit des Klienten zu Sprecherzeit des Beraters oder das Verhältnis Sprechen-Schweigen geben kann.

Ob ein solches Trainingsprogramm den Anspruch erfüllen kann, mehr Einblick in die Struktur von Beratungsgesprächen zu vermitteln oder die Fähigkeiten eines Beraters im Hinblick auf seine eigenen kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, möchten wir eher bezweifeln. Folgende Einwände scheinen gegen ein solches Trainingsprogramm zu sprechen:

(i) Kategoriensysteme legen den Analysierenden auf ein Verständnis fest: alternative Interpretationen einer Äußerung, die sich z.B. erst aus weiteren Äußerungen des Klienten ergeben, können nicht als neuer Zusammenhang in die Kategorisierung aufgenommen werden und sequentielle Zusammenhänge, die ein weitergehendes Verständnis aufbauen, werden durch Isolierung einzelner Sprechhandlungen vernachlässigt.

Stellt sich beispielsweise heraus, daß der Berater eine Äußerung des Klienten nun, da er eine weitere Sichtweise durch den Gesprächsverlauf aufgebaut hat, in neuem Zusammenhang sieht, kann die Kategorisierung nicht rückgängig gemacht werden.

Die in dem Kategoriensystem festgelegten Klassen von Sprechakten werden methodisch durch die Theorie Rogers' eingeschränkt und spiegeln die Vorannahmen der non-direktiven Beratungsmethode wider. "Gutes" Verhalten des Beraters, der die Prämissen beachtet, werden in zwei Kategorien kodiert: (1) vertiefend und (2) fragend.

Die Möglichkeit, über Kategorien kommunikatives Verhalten zu reflektieren, wird überschätzt. Eine Einschätzskala scheint zum Verstehen von sprachlichen Handlungen in jedem Fall problematisch, da sie bei dem Versuch, zu verstehen, was ein Interaktionspartner mit einer Äußerung meint, eher hinderlich ist. Letztlich erfolgt die Kodierung in diesem Modell immer formal. Es wird z.B. bei der Kategorie "Fragen" nicht berücksichtigt, daß Fragen unterschiedliche illokutive Funktionen haben können, daß man mit einer Frage z.B. einen Vorwurf machen kann etc.

(ii) Eine willkürlich eingeführte Zeiteinheit, nämlich drei Sekunden, während der Äußerungen eingeschätzt werden sollen, scheint äußerst ungünstig, da sprachliche Handlungen quasi um der Kodierung willen auseinandergerissen und so künstliche Zäsuren gesetzt werden. Einschätzen sollte aber immer Verstehen voraussetzen und kann deshalb nicht in bestimmten Zeitintervallen erfolgen.

(iii) Das Lernprogramm läuft auf ein reines "Skill-Training" hinaus. Erfolgreich ist derjenige Beobachter, dessen Einschätzung mit der Einschätzung anderer Beobachter möglichst hoch übereinstimmt. Die Einstellungen, die sich dann in bestimmtem (auch sprachlichem) Verhalten zeigen, z.B. Wärme, Empathie etc., werden wohl auf diese Art kaum vermittelt werden können.

(iv) Das Kodierungssystem ist zu grob und orientiert sich zu einseitig an einem behavioristischen Stimulus-Response-Schmema. Aus der Annahme, der Klient und dessen Äußerungen bestimmten Inhalt und Ablauf des Gesprächs, kann nicht gefolgert werden, daß generell Berateräußerungen als Reaktionszüge aufgefaßt werden können, wie auch unsere Analyse gezeigt hat (vgl. 9.3.). Zwar wird versucht, den Zusammenhang der einzelnen Äußerungen in das Kategoriensystem aufzunehmen (dritte Ebene), doch scheint dies in einem Dreisekundenrhythmus unmöglich zu sein.

9.5. Forderung nach Ausweitung der klientenzentrierten Beratungsmethode

Von psychologischer wie auch von linguistischer Seite aus wurden Vorschläge gemacht, die Vorgehensweise klientenzentrierter Berater auf institutionelle Beratungssituationen zu übertragen. Wir möchten im folgenden auf diese Forderung eingehen, indem wir zu zeigen versuchen, worin die Schwierigkeiten bzw. Vorteile einer solchen Übertragung des nondirektiven Beratungsmodells im Hinblick auf erfolgreiche Beratung liegen könnten.

Teegen (1976) schlägt vor, in Informationsberatungsgesprächen verstärkt nach den für non-direktive Psychotherapiegespräche entwickelten Maximen vorzugehen, z.B. weitgehend auf Bewertungen zu verzichten und mehr Gewicht auf die Akzeptierung der Klienten und deren Sichtweise und Lösungsmöglichkeiten des Problems zu legen. Außerdem vertritt Teegen die Ansicht, daß in jeglicher Art von Beratung die gefühlsmäßigen Reaktionen des Klienten vom Berater berücksichtigt und reflektiert werden sollten, z.B. sollte ein Berater Angst und Unsicherheit des Ratsuchenden in der Beratungssituation thematisieren. Bevor Informationen,

Hinweise zur Problemlösung oder Ratschläge erfolgen, müßte in jeder Beratung der "Gefühlsaspekt" des Problems angesprochen werden (Teegen 1976, 187), d.h. die Gefühle des Klienten sollten in Bezug auf das Problem angesprochen werden.

Hierzu ist zu bemerken, daß der Klient in diesem Fall zu einer Diskussion seiner Gefühle bereit sein muß: spricht der Ratsuchende z.B. dem Berater das Recht hierzu ab oder sieht der Klient den Zusammenhang von Problemlösung und Gefühlsbereich nicht, ist ein solcher Zug des Beraters, mit dem er die Gefühle des Klienten gegenüber dem Problem oder der Beratungssituation anspricht, eher als ungünstig für den Fortgang der Beratung anzusehen.

Andererseits kann das Explizitmachen von Gefühlen einen wichtigen Beitrag zur Problemdarstellung oder auch Problemlösung liefern und dazu beitragen, eine Atmosphäre des Vertrauens bzw. der Offenheit in der Beratung zu schaffen.

Daß Gefühle in jeder Beratung angesprochen werden sollten, scheint eine zu weitgehende Forderung zu sein; wichtig ist auch der Aspekt, daß der institutionelle oder private Berater aus dem verbalen und nonverbalen Verhalten des Klienten Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Gefühle ziehen muß. Der Berater ist dabei auf seine Erfahrung und eigene Bewertungskriterien angewiesen, die auch seine Annahmen über den Klienten beeinflussen können.

Ähnliche Vorschläge wie Teegen machen auch Wahmhoff und Wenzel (1979) und Wenzel (1984) für das Vorgehen eines Beraters in Institutionen. Die Autorinnen beschäftigen sich unter dem Aspekt der Dialogsteuerung mit klientenzentrierter Gesprächsführung und kommen anhand ihrer Analyse, in der sie Sozialamtsberatungen mit psychotherapeutischen Beratungsgesprächen vergleichen, zu dem Schluß, daß Berater in Institutionen verstärkt non-direktive Strategien verfolgen sollten, da sie der Meinung sind, im Vordergrund von Bera-

tungen beim Sozialamt stünde zwar meist ein technisches (finanzielles) Problem des Klienten, dahinter würden sich aber oft weiterreichende persönliche Probleme verbergen. Diese blieben aber in herkömmlichen ("problemorientierten") Beratungen meist unberücksichtigt und können u.U. damit den Problemlösevorgang ungünstig beeinflussen. Durch non-direktive Beratungszüge könnten außerdem bestimmte Konflikte im Hinblick auf den Sprecherwechsel zwischen Klienten und Beratern in Institutionen vermieden werden. Die Autorinnen sind ferner der Meinung, daß klientenzentrierte Beratung in Institutionen durch das Befolgen non-direktiver Strategien eine für die Klienten befriedigendere und effektivere Beratung ermöglichen könnte.

Zweifellos ist es richtig, daß sich hinter finanziellen Problemen, die in Sozialamtsberatungen gelöst werden sollen, oft auch persönliche Schwierigkeiten des Klienten verbergen, die u.U. in direktem Bezug zu einer möglichen Lösung des Problems stehen. Ebenso richtig scheint die Forderung, daß in institutionellen Beratungen primär die Interessen der Bürger berücksichtigt und der Nutzen der Beratung für den Ratsuchenden stärker beachtet werden sollte. Allerdings erscheint es problematisch, diese Forderung in der Praxis institutioneller Beratung zu verwirklichen. Wesentlich für den Erfolg non-direktiver Beratung sind gerade bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen zu Klienten und Beratungssituation von Seiten des Beraters (vgl. 9.2.2.2.), die für einen Berater in einer Institution nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden können, sei es aufgrund mangelnder Fähigkeiten oder aufgrund bestimmter Zwänge, denen sich der Berater ausgesetzt fühlt.

Ein solcher Berater muß, außer im Interesse des Klienten zu beraten, ebenso die Interessen der Institution, z.B. des Staats, wahren (vgl. hierzu 4.2.4.). Damit unterscheidet sich auch der situative Rahmen institutioneller Beratung von Gesprächen, die im Rahmen einer Psychotherapie geführt

werden. In der Gesprächspsychotherapie steht die Verhaltens- und Einstellungsänderung des Klienten im Vordergrund der Beratung, es kann eine Art Schonraum gestaltet werden, der für den Klienten und die Lösung seiner Schwierigkeiten günstig ist. Der Psychotherapeut hat die Aufgabe, dieses Klima von Entspanntheit zu schaffen, in dem persönliche Probleme zur Sprache kommen können, über die sich der Klient vor der Beratung oft noch nicht klar ist.

Demgegenüber soll der Berater z.B. beim Sozialamt in einer gewissen (oft sehr begrenzten) Zeit gemeinsam mit dem Klienten ein meist bereits bekanntes und festumrissenes Problem lösen, was auch Auswirkungen auf den Dialogverlauf hat (Frage-Antwort-Sequenzen scheinen hierzu besonders günstig, in non-direktiven Gesprächen sollen diese Züge aber gerade vermieden werden).

Jemand, der die Berufsberatung mit der Intention aufsucht, bestimmte Informationen über berufliche Möglichkeiten zu erhalten, weil er nicht weiß, für welchen Beruf er sich entscheiden soll, erwartet von einem Berufsberater in erster Linie die gemeinsame Bearbeitung seines Problems. Reflektiert der Berater nun aber z.B. die Bitte des Klienten um Information oder um einen Rat und äußert: "Es ist Ihnen wichtig, einen Rat zu erhalten", wie es in einer therapeutischen Beratung durchaus angemessen sein könnte, wird sich der Klient zunächst über diese komische Reaktion des Berufsberaters wundern. Seine Intention, Ratschläge und Informationen zu bestimmten Berufen zu erhalten, hat der Ratsuchende ja bereits deutlich gemacht, und er kann voraussetzen, daß es auch dem Berater aufgrund dessen Erfahrung bekannt sein dürfte, daß ein solches Anliegen in der Berufsberatung nicht ungewöhnlich ist.

Wie ist nun die Forderung einzuschätzen, außer den eher sachlichen Aspekten auch die Emotionen des Klienten in eine Problemanalyse miteinzubeziehen, wie es z.B. Cohn (1975) fordert? Wir können die Vorteile einer solchen Vorgehensweise am Beispiel von Text 1 verdeutlichen.

Die Ratsuchende will "informiert werden" über das, was sie machen könnte und machen soll. Hierzu benötigt der Berater bestimmte Informationen über Person, Situation und Problem, und weniger Informationen über den Gefühlszustand der Klientin. Sieht aber der Berater, daß bestimmte Einstellungen und Gefühle unmittelbar Auswirkungen auf die eben stattfindende Beratung hat, sollte er diese auch ansprechen, was durch die institionellen Zwänge allerdings erschwert sein kann. Generell läßt sich sagen, daß Gefühle aus der Beratung nicht ausgeklammert werden sollten, z.B. könnte der Berater eine Art Hinweis geben, daß er einen Teil des Problems hier sieht. Für solche Zusammenhänge sollte ein Berater sensibilisiert sein. Er muß aber auch in der Lage sein, ein Gespräch auf einer so persönlichen Ebene mit dem nötigen Fingerspitzengefühl führen zu können, wobei allerdings keinesfalls gefordert wird, daß der Berater eine Therapeutenfunktion übernehmen soll. Unumgänglich scheint jedoch, daß auch speziell für Informationsberatungen ausgebildete Berater über ihr berufliches Wissen hinaus in der Lage sind, in dieser Weise auf den Ratsuchenden einzugehen. Besonders in Beispiel 1, in dem ein enger Zusammenhang von Motiven für den Berufswechsel und einer möglichen Problemlösung besteht, hätte der Berater Grund gehabt, die Motive anzusprechen, die A zu diesem Wunsch nach einem Berufswechsel geführt haben. Es ist zu vermuten, daß in diesem Fall ein enger Zusammenhang zwischen Problem und Gefühlsbereich besteht. Wenn der Berater annimmt, daß es für eine Problemlösung wichtig wäre, über Gefühle zu sprechen, könnte ein Hinweis, daß der Berater hier in diesem Bereich einen Teil des Problems sieht, für den Erfolg der Beratungsinteraktion nützlich

sein, ohne einen Eingriff in die Intimsphäre der Klientin darzustellen. Ein solches Vorgehen stünde ebenfalls in Einklang mit den in Kapitel 3 und 8 formulierten Bedingungen.

Die hier dargestellte Forderung nach mehr klientenzentrierter Beratung spricht bestimmte Punkte an, die für den erfolgreichen Verlauf von Beratungsinteraktionen als wesentliche Bedingungen bezeichnet wurden (vgl. Kapitel 3, 4, 8).

Ein klientenzentrierter Berater sollte aufrichtig, tolerant, einfühlsam und echt sein. Diese Forderungen stehen in Einklang mit den in Abschnitt 3.5. aufgeführten Annahmen des Ratsuchenden, der bestimmte Erwartungen an den Berater stellt. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen den dort erwähnten Bedingungen (iii), (v), (vi) und (vii) und dem in der non-direktiven Methode geforderten Beraterverhalten.

Ebenso lassen sich manche der als Ergebnis in Abschnitt 4.5. dargestellten Phasen und kommunikativen Aufgaben auffinden. Auch in non-direktiven Gesprächen wird das Problem des Ratsuchenden analysiert, wenn auch mit anderen Handlungen als in herkömmlichen Beratungen.

Kapitel 10 Street work

10.1. "Street work" als Form der Beratung

Im folgenden soll auf eine Spielart des Beratens eingegangen werden, die erstmals in den USA während der 30er Jahre praktiziert wurde: street work. Die Grundzüge dieser Form von Beratung sollen anhand eines Projektbeispiels dargestellt werden (Miltner 1981 und 1983).

Kennzeichnend für diese Art von Beratung ist, daß Berater (meist Vertreter einer sozialen Einrichtung) versuchen, bestimmte Klientengruppen (in unserem Beispiel Jugendliche) in ihrem sozialen Umfeld aufzusuchen, z.B. auf der Straße, in Parks (in unserem Beispiel in einer Kneipe), und dort auch zu beraten. Die beratende Tätigkeit erfolgt also direkt "vor Ort", d.h. im Alltag der Betroffenen. Diese und andere Besonderheiten führen zu charakteristischen Partien des Beratens und zeigen die Vielfältigkeit von Beratungsformen.

Unterschiede lassen sich in zweierlei Hinsicht feststellen:

(i) Problemlösungen werden in proletarischen Subgruppen anders erarbeitet bzw. Probleme anders gelöst als in Mittelschichtgruppen. Sucht ein Gruppenmitglied dieser Jugendgruppe einen Rat und wendet sich an ein anderes Mitglied, erfolgt Beratung, wie wir sie verstehen (Problemanalyse, Diskussion von Alternativen und Lösung des Problems durch einen Rat) teilweise nach anderen Regeln als den bisher dargestellten.

Inwieweit sich hierbei von Beratung sprechen läßt und wie praktikabel unsere Analysemethode für diese Sonderform des Beratenspiels ist, soll die Analyse eines längeren Beispiels zeigen.

(ii) "Street work" als Form pädagogischer Beratung stellt ein Modell dar, das Vorteile bringt, aber aufgrund der spezifischen Unterschiede zu Beratung im Rahmen von Institutionen (vgl. Kapitel 3) auch zu Problemen führt, die im folgenden näher untersucht werden sollen.

Bevor wir auf ein Beispiel für "street work" aus Miltner (1981) näher eingehen, wollen wir zunächst die Bedingungen beschreiben, die für diese Beratung konstitutiv sind (die Vorteile eines solchen Vorgehens wurden bereits in Kapitel 1 dargestellt).

10.2. Beschreibung der Bedingungen

10.2.1. Personen/Klienten

"Street work" wendet sich an solche Gruppen, die aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit Beratung in Institutionen diesen eher skeptisch gegenüberstehen und aufgrund ihrer Ressentiments von sich aus keine offiziellen Beratungsinstitutionen in Anspruch nehmen wollen bzw. nicht in Anpruch nehmen können, sei es aus einem Mangel an Kompetenz oder einem Mangel an Information, daß sie von dieser Seite aus Hilfe zu erwarten hätten. Grundvoraussetzung ist, daß der Berater annimmt, der oder die einzelnen/die Gruppe hätten Probleme. Dies impliziert, daß sie bereits einmal in unserer Gesellschaft auffällig geworden sind.

In unserem Beispiel handelt es sich um das jugendliche Stammpublikum einer Kneipe in einer süddeutschen Großstadt. Die etwa 34 jungen Menschen im Alter zwischen 14 - 20 Jahren sind in der Mehrzahl Hauptschüler und junge Arbeiter, die in

ihrem Stadtteil als Schläger, Asoziale und Kriminelle stigmatisiert wurden und die alle aus Arbeiterfamilien stammen (zum Begriff der Stigmatisierung vgl. Goffman, deutsche Ausgabe 1977). Fast alle Jugendlichen kannten sich seit vielen Jahren, verfügten über zahlreiche Informationen über die anderen Gruppenmitglieder und hatten ein enges Zusammengehörigkeitsgefühl als "Gruppe" entwickelt, was durch das häufige, fast tägliche Zusammensein und durch gemeinsame Aktivitäten in der Kneipe verstärkt wurde.

10.2.2. Ort

Die Beratung erfolgt nun an dem Ort, an dem die Jugendlichen meist anzutreffen sind, einer Kneipe, dem einzigen Ort, an dem sich die Jugendlichen ungestört treffen können, um sich ihren Freizeitvergnügungen zu widmen: Flippern, Bier trinken, Karten spielen, sich unterhalten (in den meisten Familien herrscht Wohnraumnot, ein Jugendhaus gibt es in diesem Stadtteil nicht).

Welchen Stellenwert diese Kneipe im Leben der einzelnen Jugendlichen hat und wie die für das Kneipenleben geltenden Regeln Probleme schaffen, mit Problemen einzelner zusammenhängen können und wie die Interaktionsmechanismen in der Kneipe auch andere Verhaltensweisen und Kommunikationsformen strukturieren, wird weiter unten näher ausgeführt. Ebenso ist zu vermuten, daß das Vorbild der vereinzelt anzutreffenden erwachsenen Stammgäste ebenfalls das kommunikative Verhalten der Jugendlichen beeinflußt.

10.3. Teilnehmende Beobachtung: Einblick in die Regeln des Kneipenlebens

Es kann davon ausgegangen werden, daß Handlungsweisen und Gesprächsthemen der Besucher, die sich regelmäßig in ihrer Stammkneipe treffen, auch Auswirkungen auf Erwartungen, Bedürfnisse und Normen der jugendlichen Besucher haben. Miltner (1981) betont die Wichtigkeit der Analyse dieser Verhaltensmuster, deren Kenntnis eine erfolgreiche Beratung erst möglich zu machen scheint. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung verfolgt dabei das Ziel, Einblick in die alltäglichen Handlungsregeln und damit Informationen über das Leben, das Handlungsrepertoire der Jugendlichen etc. zu gewinnen (Biere 1978 betont die Wichtigkeit teilnehmender Beobachtung für die Analyse sprachlichen Verhaltens, vgl. auch Miltner 1981, 36ff).

10.3.1. Kontaktaufnahme

Während in der herkömmlichen institutionellen Beratung der Klient einen Berater/eine Beratungsinstitution meist freiwillig aufsucht (Sonderfall z.B.: Betreuung von entlassenen Strafgefangenen), begibt sich der Berater ("street worker") bei dieser Form von Beratung zu seinen Klienten. Zunächst ist also er es, der etwas von den anderen will und nicht umgekehrt: Der Wunsch nach einer Kontaktaufnahme geht hier vom Berater aus.

Die Situation in Kneipen, in Parks etc. unterscheidet sich von der Kontaktaufnahme im Büro einer Beratungsstelle, und der Berater muß sich darauf einstellen, daß er nicht unbedingt willkommen ist, daß man ihm zunächst mit Mißtrauen begegnet, sobald ihn die Jugendlichen als Vertreter einer Institution identifiziert haben: "Was will denn der hier?" In institutionellen Beratungssituationen kann der Berater

darauf vertrauen, daß er aufgrund seiner Expertenrolle und seinen Erfahrungen mit der ihm bekannten Beratungssituation die Lage überschaut, im Griff hat: in unserem Beispiel dagegen handelt es sich um:

> "(...) alltägliche Zusammenkünfte, deren Inhalte und Engagementformen, Sinngebungen, Beschränkungen, aber auch deren Elemente von Veränderung durch ein kompliziertes Ineinandergreifen von übereinstimmenden und divergierenden Alltagsnormen, Verhaltensmustern und Verhaltenserwartungen aller an dieser Situation Beteiligten und nach den bei diesen Begegnungen gegebenen komplexen ökologischen und materiellen Bedingungen strukturiert werden." (Miltner 1981, 14)

Für eine sinnvolle Beratung ist es besonders wichtig, daß der Berater berücksichtigt, daß die Jugendlichen einer anderen Schicht angehören, was zu einem anderen Bewußtsein führen kann, zu anderen Erfahrungen und anderen Regeln.

Der Berater kann also nicht davon ausgehen, daß für den Partner die gleichen Regeln gelten, was das soziale Verhalten betrifft, der Partner ein Problem sieht, wo er selbst eines sieht (hier ist auch der Sonderfall denkbar, daß P1 meint, er habe gar kein Problem), beide Partner den gleichen sprachlichen Regeln folgen, die beiden die gleichen Bewertungsregeln anwenden, kurz: die Informationen, über die der Berater eventuell bereits verfügt, reichen nicht aus, um eine sinnvolle Beratung möglich zu machen, und eine Bereitschaft der Jugendlichen kann nicht a priori vorausgesetzt werden. Es sind nun wieder zwei Fälle denkbar:

(i) Der Berater weiß, daß P1 ein Problem hat (z.B. durch das Studium von Akten des Sozialamts).

(ii) Der Berater vermutet, daß P1 ein Problem hat.

Die Problematik und teilweise Überschneidung läßt sich daran zeigen, daß der Berater sich nie sicher sein kann, ob das Problem, von dem er vermutet, daß es der Partner hat, für

diesen wirklich ein Problem ist, ob dieser weiß, daß er ein Problem hat, ob er weiß, welches Problem er hat, usw. Es geht hier also um die Frage, was ist für wen ein Problem? (vgl. Abschnitt 3.3. und auch 8.1.2., in dem unerbetene Ratschläge behandelt werden). Teilnehmende Beobachtung kann hier helfen, Aufschluß über P1, dessen Situation und Problem zu erhalten.

Schwierigkeiten können sich aber auch aus der mangelnden Einsicht der Interaktionspartner in ihr Problem ergeben:

> P1 weiß zwar, daß er ein Problem hat, er ist aber aufgrund seiner mangelnden Kompetenz nicht in der Lage zu einer Problemanalyse: er sieht z.B. nicht Zusammenhänge, nicht wie andere Personen in sein Problem involviert sind etc.

Hier könnte der Berater beratend eingreifen, indem er z.B. die Zusammenhänge zeigt, die er selbst sieht.

Teilnehmende Beobachtung und Partizipation am Alltagsleben können es dem Berater erleichtern, Informationen zu gewinnen. Einsicht in Gruppenstrukturen, Freizeitverhalten, Interaktionsmuster, Kompetenz, vorhandene Lösungsstrategien für Probleme sind Faktoren, die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung sein können.

10.3.2. Aktivitäten in der Kneipe

Das Verhalten in der Gruppe wird in unserem Beispiel durch festgelegte Regeln strukturiert, die der einzelne Jugendliche auch akzeptiert. Auf die Beschreibung dieser regelmäßig ablaufenden Routinen und die Aktivitäten in der Kneipe soll in dieser Arbeit aus den folgenden Gründen besonderes Gewicht gelegt werden:

(i) Wir haben so die Möglichkeit, durch die Analyse der Beratungspraxis von Jugendlichen aus der Unterschicht typische Züge privater Beratung kennenzulernen und sie mit eher mittelschichtspezifischer Beratung zu vergleichen.

(ii) Wir sehen anhand der Beschreibung des Beraters, unter welchen Bedingungen street work in diesem situativen Rahmen erst möglich wird. Für den Berater bietet die teilnehmende Beobachtung die Chance, Informationen über die Beratungspraxis der Jugendlichen, deren Interaktions- und sonstiges Verhalten zu gewinnen und sich diese Kenntnisse für die Beratung zunutze zu machen.

Wer in unserem Beispiel die Kneipe besucht, legt sich darauf fest, am Kneipenleben aktiv teilzunehmen: z.B. gilt es als selbstverständlich, sich an den Stammtisch zu setzen, nachdem der Neuankömmling die Runde durch Klopfen auf den Tisch begrüßt hat. Auf solche routinemäßig ablaufenden Handlungen wird hier relativ viel Gewicht gelegt, da sie für dieses Beratenspiel eine wichtige Bedeutung haben und wir daran zeigen können, wie sich daraus ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt.

> "Dadurch ging er (der Kneipenbesucher, Anm.d.V.) nicht schon von Anbeginn an interaktive Verpflichtungen mit einem einzelnen ein, sondern er blieb offen für jeden Kontakt, der sich in der Gruppe anbot. Das Klopfen hatte darüberhinaus eine weitere, eher symbolische Bedeutung und war vergleichbar mit einem förmlichen Anklopfen an verschlossene Türen; es bedeutete nicht nur ein 'Hallo, ich bin auch da', sondern eine förmliche Anfrage, ob es einem auch gestattet sei, über die unsichtbare räumliche Grenze des Stammtisches hinweg in die Gruppe eintreten zu dürfen. Ein zustimmendes Klopfen der bereits Versammelten war meist die Antwort. Die Klopfbegrüßung war ein gruppenspezifisches Begrüßen und sie war den Gruppenmitgliedern vorbehalten." (Miltner 1981, 69f)

Zu den Hauptaktivitäten in der Kneipe gehören neben Flippern, Bier trinken, Musik hören und Kartenspielen auch Gespräche. Wer sich an diesen Stammtisch setzt, legt sich auch darauf fest, daß er sich am Gespräch der Stammtischrunde beteiligen will, möchte er nicht als unhöflich gelten. Setzt sich jemand allerdings von sich aus allein an den Tisch in der Nische anstatt an den Stammtisch, so ist dies auffallend und deutet auf Probleme hin:

> "Ein solches Verhalten gilt zunächst als unhöflich (...) und der auf diese Weise Abweichende hatte sich daraufhin zu erklären. Dies konnte er tun, indem er den anderen einen kurzen Hinweis gab, daß er sich nicht wohl fühle, seine Ruhe wolle usw. Des öfteren sah ich daraufhin, wie ein oder zwei engere Freunde die Tischrunde verließen und sich zu ihm an den Tisch setzten, um so in einer kleineren Runde genauer nachfragen zu können, was dem Freund oder dem Kumpel fehlte. Daraufhin entstanden oft ausführliche Gespräche über die Ursachen der Verstimmung und jeder versuchte zunächst durch die Schilderung eigener Erfahrungen dem anderen mögliche Ratschläge zu unterbreiten, mit dem Ziel, ihn wieder aufzumuntern und ihn zu bewegen, an die gemeinsame Tischrunde zurückzukehren." (Miltner 1981, 100)

Folgende Besonderheiten können wir an dieser Stelle für die Beratungspraxis dieser Jugendlichen feststellen:

(i) Der charakteristische Zug, der meist ein Beratungsgespräch einleitet, fehlt hier völlig. Die Aufforderung zu einem Gespräch über die eigenen Probleme, mit der Intention, einen Rat zu erhalten, erfolgt nicht durch die Bitte um Rat, sondern durch nonverbale Handlungen: der Ratsuchende setzt sich an einen Einzeltisch anstatt an den Stammtisch. Diese Handlung hat Signalfunktion für die anderen, die sich daraufhin zu ihm setzen und ein Gespräch beginnen.

(ii) Stellt sich heraus, daß der von den Regeln der Stammgäste abweichende Jugendliche dies tat, weil er ein Problem hat, das ihn beschäftigt, können die anderen

versuchen, ihm zu helfen, indem sie eigene Erfahrungen schildern, von ähnlichen Problemen berichten etc. Die hier genannten Züge erinnern an die in Abschnitt 7.3. für Empfehlungen charakteristischen Züge.

10.3.3. Themen der Gespräche

Hinsichtlich der Themen, die in dieser Kneipe zur Sprache kommen, gibt es laut Miltner (1981) Restriktionen: zwar finden sich für die meisten Probleme wie z.B. Arbeitsplatzprobleme, Schwierigkeiten mit Behörden meistens Berater, die ähnliche Erfahrungen gemacht hatten und diese einbringen konnten, jedoch werden manche Probleme von vornherein nicht angespochen, z.B. erhöhter Alkoholkonsum und sexuelle Probleme. Man könnte sich nun aber fragen, ob diese Probleme nicht zur Sprache kommen, weil sie nicht existierten (unterschiedliche Sichtweise bei Unter- und Mittelschicht, zu der der Autor zu rechnen ist). Der Autor vermutet allerdings andere Gründe für das Aussparen dieser Themen: Das Fehlen solcher Themen habe die Funktion, sich selbst als besonders männlich (selbstbewußt, hart) darzustellen:

> "Die Gespräche verliefen dabei nach anderen Akzentuierungen und betonten andere Schwerpunkte im Beraten, wie wir das bei unseren mittelschichtsorientierten Beratungsmethoden gewohnt sind. Anstatt die persönliche Schuld und eine daraus abgeleitete Eigenverantwortlichkeit zu dramatisieren, boten die Hilfen der Freunde praktische Orientierungen: die Gespräche konzentrierten sich nicht auf intersubjektive und gefühlsbetonte Ausarbeitungen der Ursachen, vielmehr waren sie handlungsbezogen und machten Handlungsmodelle deutlich. Anstatt lange in den zurückliegenden Ursachen zu verweilen, konzentrierten sich die Gesprächspartner auf das Hier und Jetzt und auf kurze Zeitabschnitte in der Zukunft. Die Konflikte wurden nicht auf das Selbst bezogen, statt dessen akzentuierte man die Gemeinsamkeit mit anderen; anstelle von symbolischen, meist wortreichen Interpretationen und Erklärungen setzte man im Rahmen der Kneipe die Betonung auf problem- und sachbezogene konkrete Ratschläge, die einfach und durchschaubar waren und durch die Erfahrungen der anderen vermittelt wurden; und schließlich vermied man

> Demonstrationen von Distanz und professioneller Kälte und bot hingegen informelle freundschaftliche und solidarische Möglichkeiten der Aussprache und Anteilnahme an. (...) Ein 'Da mußt Du auf den Tisch hauen, wie ich es gemacht habe' beschreibt solche Ratschläge sehr zutreffend und deutet die Gefahren an, daß der auf diese Weise Beratene in schwierigen sozialen Situationen mit seinen Ängsten alleingelassen wird, die sich möglicherweise noch verdoppeln können, indem er nun nicht nur die Schwierigkeiten im sozialen Umgang zu überwinden hat, sondern auch noch gegenüber seinen Freunden sich als agile Person zu behaupten hat." (Miltner 1981, 103)

Miltner zieht hier die positive Funktion dieser Beratung für den Betroffenen in Zweifel. Trotz dieser Einwände gegen diese Form von privater Beratung könnte man in der psychischen Entlastung eine positive Funktion sehen: der Betroffene kann sich in der vertrauten, entspannten Atmosphäre der Kneipe, die ihm Sicherheit bietet, sein Problem vom Herz reden und erfährt Solidarität, Verständnis und Freundschaft, solange er sich im abgesteckten Rahmen gegenseitiger Erwartungen und Regeln bewegt.

Unerwünschte Themen werden meist von den Gruppenmitgliedern mit dem Hinweis, dies sei langweilig, abgeblockt und der Betreffende zu einer unverfänglicheren Aktivität wie Kartenspielen aufgefordert. Ebenso wird vermieden, über manche Probleme mit den anderen zu sprechen, weil man Spott befürchtet. Im folgenden Textbeispiel (nach einem Gedächtnisprotokoll von Miltner 1981) äußert sich einer der Jugendlichen dazu, warum er seinen hohen Alkoholgenuß zwar als Problem empfindet, darüber aber mit den anderen nie sprechen würde:

Fitze: "Bloß nicht, he. Was meinst, wenn die dann merken, daß ich Dir sowas gesagt hab', dann spötteln die rum. Von denen würd doch keiner vor den anderen zugeben, daß er auch Schiß hat wegen der Sauferei. Wenn die frägst, dann sagt doch jeder: 'Ach was, ich hab' da keine Probleme' obwohl's sicher bei manchem wirklich besser wär, wenn er aufhören tät. Aber so was vor den anderen zugeben, das tät keiner, weil doch jeder Schiß hat, dann als Lurpse dazustehen." (Miltner 1981, 196)

Dagegen finden sich fast immer Zuhörer, wenn jemand ein Problem hat, das sich im erlaubten Rahmen bewegt, und das auf Verständnis und Interesse stößt, weil die anderen sich aufgrund ihrer eigenen persönlichen Betroffenheit angesprochen fühlen. Der folgende Beispieltext geht auf eine Tonbandaufnahme zurück, die wir bereits transkribiert übernommen haben. Es unterhalten sich zwei Jugendliche (Ingo und Achim) über ein Problem Ingos. Zum besseren Verständnis sind auch die Bedingungen zitiert, die der Autor als Einführung nennt (aus Miltner 1981, 191f):

"Als die Aufnahme entstand, bin ich etwa gegen 18 Uhr ins Nebenzimmer gekommen und zu diesem Zeitpunkt saßen Ingo und Achim bereits an ihrem Stammplatz und unterhielten sich sehr konzentriert über einen Konflikt, der sich zwischen Ingo und seinem Vater zuhause am späten Nachmittag zugetragen hatte. Wie Ingo berichtete, sei er von der Arbeit nach Hause gekommen und schon an der Tür habe ihn sein Vater abgefangen und ihm Vorhaltungen gemacht, weil er, nach Meinung des Vaters, seinen gesamten Verdienst zu Gretel in die Kneipe tragen würde, anstatt zu sparen. Zu diesem Zeitpunkt waren nur die beiden im Nebenzimmer.

Ingo: Meinem Alten hätt' ich eine scheuern können. Was geht denn den das an, was ich mit meinem Geld mach'.

Achim: Meinst bei mir ist's anders? Wenn ich abends fortgehe, brüllen meine Alten auch immer 'rum: 'Versäufst Dein ganzes Geld'. Das ist doch immer dieselbe Leier. Und meine Mutter: 'Kannst ruhig mal einen Abend zuhause bleiben. Bist bloß noch da zum Nachtessen und zum Ausschlafen' und dann kommt die ganze Latte, daß sie doch nicht 'mein Dienstmädle ist' und so weiter. Dann sag' ich bloß noch: 'Ja, ja.' und mach daß ich fortkomm'. Da wirst ja verrückt. Die liegen dir den ganzen Abend in den Ohren, egal was ich mache. Guck ich fern, will mein Alter was anderes sehen, höre ich Schallplatten oder Pop Shop, dann ist die Musik zu laut, und mach ich gar nichts, dann heißt's ich bin ein Faulenzer. Wenn ich länger wie eine halbe Stunde zuhause bin, dann gibt's Stunk. Da versauf' ich doch lieber mein ganzes Geld, aber mir liegt nicht jeden Abend jemand in den Ohren...

Ingo: Du kannst vielleicht abhauen oder Dein ganzes Geld versaufen. Aber mein Alter, der tobt dann immer hinter mir her und knallt seine Lieblingssprüche um die Ohren, daß ich doch ein Auto will und Führerschein. Haja, gell, Du kennst es ja, hast's ja selbst mal mitgekriegt, wenn der mal loslegt. Wenn ich dann abhauen würde, wie Du, ha, der tät mich totschlagen. 'Junger', tät er da schreien, 'solang deine Füß noch unter meinem Tisch hast, dann mußt Dir von mir auch noch was sagen lassen, sonst kannst gleich gehen ... '. Der meint, jeder muß es so machen, wie er: maloche, sparen, um 10 ins Bett und dann das gleiche von vorne. Und das alles wegen so einem Scheiß Auto. Ha, so'n Scheiß, he. Wo der so jung war wie ich, gell, da hat der doch auch auf'n Putz gehauen. Das hat er mir schon ein paar Mal erzählt ... Dabei spar' ich schon und tu' einen Teil von meinem Zaster auf's Sparbuch.

Achim: Ich hab auch so'n Sparbuch. Geh mir doch weg, mit Sparen, das bringt doch sowieso nichts. Ich mach's halt, damit meine Alten mir nicht noch mehr in den Ohren liegen.

Ingo: Haja, he, da zahl ich im Monat 300 Mark ein und dann geb' ich meinen Alten noch 120 Mark für Essen. Dann bleiben mir noch 400 Mark und von dem gehen noch Klamotten ab und Geld für's Vesper und Zigaretten. Dann hab' ich vielleicht noch 250 Taschengeld für den ganzen Monat. Da kannst doch keine Sätze machen oder?

Achim: Da hast mehr wie ich, he.

Ingo: Auf jeden Fall kotzt mich dem sein Gemecker brutal an. 'S ist echt zum Kotzen, he."

Während wir in den Analysen auf die Äußerung eines Problems eine Diskussion über das Problem und mögliche Handlungsalternativen fanden, bedienen sich die Jugendlichen anderer Züge, wenn sie einander beraten:

(i) Äußert jemand ein Problem, kann der Gesprächspartner darauf hinweisen, daß andere das gleiche/ein ähnliches Problem haben. P1 wird so vermittelt, daß er nicht allein mit seinem Problem ist.

(ii) Äußert jemand ein Problem, kann der Gesprächspartner je nach Art des Problems Hilfe durch aktives Handeln anbieten, indem er Geld ausleiht, im eigenen Betrieb nach Arbeit fragt, den Freund im Keller versteckt etc.

Behandelt werden auf diese Weise erlaubte Themen wie z.B. Probleme in der Familie, am Arbeitsplatz oder auch wegen kleinerer krimineller Vergehen.

Eine differenzierte Analyse des Problems und möglicher Handlungsalternativen (falls die Jugendlichen dazu überhaupt kognitiv und sprachlich in der Lage wären) widerspräche auch den Regeln des Kneipenlebens: die Jugendlichen kommen in ihre Stammkneipe, um Spaß zu haben. Wer die Kneipe betritt, verpflichtet sich, an den Aktivitäten und "actions" teilzunehmen, die Spaß bringen sollen. Wer sich absondert, verstößt gegen diese Normen und muß bei einer länger dauernden Absonderung von der Gruppe mit Sanktionen rechnen. Die örtlichen Gegebenheiten (Enge des Raumes, der oft überfüllt ist) und die Lautstärke der anderen (Flippern, Musik, andere Gespräche) machen es außerdem dem einzelnen fast unmöglich, sich längere Zeit konzentriert zu unterhalten.

Aber auch diese Art von Beratungsinteraktion ist für die Jugendlichen hilfreich und entspricht ebenfalls den Erwartungen, die sie an ein Gespräch stellen, wie das folgende Textbeispiel zeigt (aus Miltner 1981, 193f.):

W.M.: Ich hab' schon öfter beobachtet, daß Ihr euch manchmal sehr ausführlich über so schwierige oder problematische Situationen zuhause oder bei der Arbeit unterhaltet. Aber ich hab' auch den Eindruck, daß Ihr meistens nur zuhört oder irgenwie Tips gebt, aber selten einer von Euch den anderen irgendwie aktiv unterstützt.

Utz: Doch, ja, meistens schon. Das ist schon selten, daß dir einer so direkt hilft, wenn in der Scheiße hockst. Aber wenn mit jemand über solche Sachen reden kannst, dann find ich das auch schon mal ganz gut. Es ist besser, du redest mit jemand, als daß dein Kummer in dich rein frißt, oder? Ich mein', das machst natürlich nicht mit jedem. Kannst ja nicht mit jedem über alles schwätzen. Aber 's gibt hier immer ein paar, die da und da Bescheid wissen oder zu denen mehr Vertrauen hast. Dann frägst die halt, klar.

Gustl: Haja, schwätzn kannst hier alles. Ob's was bringt, ist eine andere Frage. Hier kannst dich vielleicht ablenken oder irgend einen "trouble" vergessen, das ist ja auch was, oder?

10.4. Beratungsbeispiel

Nachdem wir nun die Interaktionsbedingungen in der Gruppe dargestellt und die Interaktionspraxis der Jugendlichen untereinander beschrieben haben, möchten wir an einem Beispiel zeigen, wie der Berater die vorhandene Kommunikationspraxis dazu benützt, um ein einzelnes Gruppenmitglied zu beraten.

In solchen Gruppen wie der besagten Jugendgruppe sind die einzelnen Mitglieder eng miteinander bekannt und in ähnliche Lebenssituationen eingebettet. Durch die Einbeziehung anderer Mitglieder in die Beratung unterscheidet sich "street work" von anderen herkömmlichen sozialpädagogischen Beratungskonzepten.

Dieser Ansatz geht von der Annahme aus, daß die Probleme mancher, sog. "auffälliger" Jugendlicher nicht individueller Art sind oder z.B. biologische Faktoren zur Erklärung von Verhalten herangezogen werden können (Erbfaktor "Kriminalität"). Alltagskonflikte werden vielmehr vor dem Hintergrund der Interaktions- und Kommunikationsstrategien gesehen und interpretiert, in die die Jugendlichen involviert sind.

Dementsprechend ist für eine erfolgreiche Beratung die Kenntnis dieses Alltags wichtig. Durch die teilnehmende Beobachtung am Kneipenleben der Jugendlichen verfügt der Berater über eine Vielzahl von Informationen, auf die er in der Beratungssituation zurückgreifen kann.

Der Beistand der anwesenden Freunde und die Sicherheit bietende vertraute Umgebung in der Kneipe ermöglicht es dem Jugendlichen, sich leichter als in institutioneller Umgebung dem Berater anzuvertrauen, vor allem, wenn er den Berater durch dessen Beobachtung und Partizipation an Gruppenaktivitäten bereits kennt und ihm vertraut. Gleichzeitig bietet der Berater auch für andere Jugendliche ein Modell, wie Probleme angegangen werden können. Auch wenn sie gerade nicht mit einem ähnlichen Problem konfrontiert sind, lernen sie durch das Vorgehen des Beraters Problemlösestrategien kennen. Ebenso kommt dem Berater zugute, daß in der Kneipe Gespräche, auch über Probleme, durchaus erwünscht sind und toleriert werden, wenn sie sich in einem abgesteckten Themenbereich bewegen. So profitiert der Berater von der Bereitschaft zum offenen Gespräch.

Die Akzeptierung bestimmter Handlungsalternativen, zu denen der Berater rät, durch die anderen Gruppenmitglieder machen es dem Ratsuchenden leichter, sich darauf einzulassen und seinerseits die Handlungsalternative zu akzeptieren.

10.4.1. Entstehung der Beratungssituation

An einem Abend entwickelt sich in der Kneipe die nachfolgend beschriebene Situation, die in diesem Zusammenhang ausführlich analysiert werden soll, weil an diesem Beispiel die Charakteristika der Beratungsform "street work" besonders gut gezeigt werden können (Das Beispiel ist Miltner 1981, S. 276 ff. entnommen).

Während einer gemeinsamen Aktivität (Flippern am Automaten) entsteht eine Beratungssituation: Einer der Jugendlichen, Ingo, ist wütend auf seinen Vater, flucht und schimpft. Anlaß ist für ihn ein Verlust beim Kartenspielen, er hat 30 Mark verloren, ein hoher Verlust, der ihn von geplanten Aktivitäten am Wochenende ausschließen wird. Der Berater vermutet, daß Ingo ein Problem bedrückt, und fragt ihn nach dem Grund, warum er so zornig sei. In einem längeren Gespräch erfährt der Berater weitere Informationen von Ingo.

Auch hier ergibt sich die Beratungssituation eher spontan, eher zufällig. Ingo hat sich an den Flipperautomaten zurückgezogen. Aufgrund der bisher bereits beschriebenen privaten Beratungspraxis der Jugendlichen untereinander, die der Berater durch teilnehmende Beratung kennengelernt hat, ist er in der Lage zu verstehen, daß Ingo diese Absonderung von den anderen und das Flippern durchaus als Aufforderung an den Berater, als Zeichen für seine Gesprächsbereitschaft meinen könnte. Dieses Verständnis läßt sich durch seine Informationen über die Funktion des Beraters und dessen Person belegen:

Ingo weiß, (i) daß der Berater in der Kneipe ist, um den Jugendlichen zu helfen.

(ii) daß er dem Berater vertrauen kann, denn er hat ihn über längere Zeit kennengelernt.

(iii) daß der Berater durch seine Ausbildung in der Lage ist, ihm zu helfen.

Was zunächst als Grund für den Streit und als Problem anzusehen ist (Ingos Vater hält ihn mit Geld, das bei seiner Beschäftigung als Aushilfsarbeiter ohnehin knapp ist, sehr kurz, vgl. 10.3.3.), steht in engem Zusammenhang zu einem anderen Problem. Es stellt sich heraus, daß Ingo gerne

Kfz-Lehrling geworden wäre, aber keine Lehrstelle fand und notgedrungen als Gelegenheitsarbeiter Geld verdient, aber mit seiner Arbeit sehr unzufrieden ist. Besonders ärgert ihn, daß die Familie bereits resigniert hat, ihn für einen Versager hält und daß Ingos Vater für ihn Geld auf einem Sparbuch anlegt anstatt ihm ein höheres Taschengeld zuzubilligen.

Inzwischen ist die Gruppe aufmerksam geworden und hört teilweise zu, was Ingo und der Berater besprechen (es wurde bereits erwähnt, daß Gespräche, die die anderen über längere Zeit nicht einbeziehen, nicht gerne toleriert werden). Ein Gruppenmitglied interpretiert "der hat mal wieder seinen Moralischen" (Miltner 1981, 280). Die allgemeine Aufmerksamkeit wendet sich aber schnell wieder einer interessanteren Gruppenaktivität zu, dem Kartenspielen.

10.4.2. Klärung des Problems

Während der Berater und Ingo am Flipperautomaten stehen, erfährt der Berater weitere Einzelheiten. Es zeigt sich, daß Ingos Geldmangel nicht isoliert zu seiner Gesamtsituation gesehen werden kann, sondern das Ergebnis seiner erfolglosen Lehrstellensuche ist.

Ingos Problem könnten wir wie folgt beschreiben: Ingo ist mit seiner Arbeit unzufrieden. Er will seine Situation verändern und weiß, daß er sein Ziel erreichen kann, indem er die ihn befriedigende Kfz-Lehre beginnt. Diese Handlungsalternative ist aber bei der großen Beliebtheit dieses Berufs und der angespannten Lehrstellensituation für einen unterprivilegierten Jugendlichen äußerst schwer zu erreichen. Dies weiß der Berater, und auch Ingo hat bereits mit Bewerbungen negative Erfahrungen gemacht. Der Berater weiß aber auch, daß es andere Lehrberufe gibt, und er nimmt an, daß Ingo sein Problem lösen könnte, wenn er eine andere, ihn

ebenfalls befriedigende Lehrstelle finden könnte. Erfolgversprechend sind deshalb Bewerbungen für Berufe, in denen das Lehrstellenangebot höher ist und Ingo damit bessere Chancen hat, auch angenommen zu werden. Diese Alternative hat sich Ingo selbst noch nie überlegt. Außerdem verfügt er nicht über die Fähigkeiten und Kenntnisse, wie eine Bewerbung am besten, d.h. am erfolgversprechendsten abgefaßt werden sollte. Für Bewerbungen bestehen gewisse Richtlinien. Wer diese nicht befolgt, läuft Gefahr, überhaupt nicht in den Kreis der möglichen Lehrstellenbewerber aufgenommen zu werden (vgl. Born 1982).

Ein Rat ohne praktische Unterstützung bei der Abfassung der Bewerbung würde u.U. also nicht viel weiterhelfen. Es ist denkbar, daß der Berater selbst an der Ausführung der Handlung, zu der er rät, beteiligt ist oder aber, und dies ist ein weiterer Sonderfall, den Klienten erst lehrt, eine solche Handlung auszuführen.

> "Mein Vater hat sich nie für so was interessiert. Dem war alles egal und wichtig war dem nur, daß ich überhaupt eine Lehrstelle finde. Die sollte ich aber selber finden, weil er es früher auch so gemacht hat". (Miltner 1981, 282)

10.4.3. Explizite Bitte um Rat

Ingo bittet den Berater explizit um Hilfe bei der Lehrstellensuche. Er erwartet vom Berater, ausgehend von der ihm bekannten Praxis von Beratungen in der Gruppe, aktive Hilfe und Unterstützung. Der Berater schließt deshalb zunächst Informationen über andere Berufsangebote an, die für Ingo in Frage kommen könnten (Bedingung Ingos: es muß Spaß machen), und Ingo hält an seinem Wunsch fest, Kfz-Mechaniker zu werden.

Inzwischen sind die anderen Gruppenmitglieder wieder auf das Gespräch aufmerksam geworden. Während einige weiterhin Karten spielen, entsteht aus einem scherzhaft gemeinten Vorschlag eines Jugendlichen, Koch zu werden (eine Anspielung auf Ingos Leibesfülle), eine Diskussion verschiedener Berufe (Bäcker, Metzger, Konditor), an der sich auch andere Jugendliche beteiligen.

Als Ingo nach einigen weiteren Diskussionsvorschlägen der anderen wieder an den Tisch der Kartenspieler zurückkehrt, setzt sich der Berater dazu und versucht, das Interesse auf das Thema "Geld" bzw. "Geldmangel" zu verlagern, Ingos aktuellstes Problem. Er initiiert das Gespräch, indem er einen anderen Jugendlichen, Achim, (wir kennen ihn bereits aus seinem vorher zitierten Gespräch mit Ingo über das gleiche Thema) fragt, wie er denn so mit seinem Geld auskomme.

Ziel dieser Methode, ein Gruppenmitglied laut anzusprechen, um die anderen aufmerksam zu machen (vgl. Specht 1979, die Technik des "Loud talking" wird auch manchmal von Jugendlichen mit derselben Intention wie hier angewandt, nämlich jemand anderen aufmerksam zu machen), ist es, mehrere Jugendliche an einem Beratungsgespräch zu beteiligen. Durch direktes Ansprechen weiterer Mitglieder kann sich eine Diskussion entwickeln, an deren Teilnahme durch die damit vermittelten Problemlösestrategien auch die Jugendlichen profitieren können, die das zur Frage stehende Problem momentan nicht haben.

Der Ablauf dieser Gruppenberatungen beschränkt sich nicht darauf, daß der Berater statt einen einzelnen Ratsuchenden mehrere mit gleichen oder ähnlichen Problemen berät, sondern die Gruppenmitglieder selbst versuchen, sich und den anderen zu helfen, während der Berater eher im Hintergrund bleibt, Nachfragen stellt, Gemeinsamkeiten betont, Gesprächsinhalte zusammenfaßt.

Charakteristisch scheint ein Unterschied, der bereits im vorigen kurz erwähnt wurde. Anstatt den persönlichen Aspekt von Ingos Problem zu diskutieren, beschreiben die Gruppenmitglieder ihre eigenen Erfahrungen mit Geld bzw. Geldmangel (einige von ihnen sind durch kriminelle Vergehen, meist kleinere Einbrüche, bereits straffällig geworden). Es ist evident, daß Geldmangel allen als Problem unter den Nägeln brennt. Jeder ist der Meinung, daß er zu wenig Geld zur Verfügung habe. Doch Ingo hat tatsächlich von allen am wenigsten Taschengeld, da ihn sein Vater extrem knapp hält. Die Frage, was Ingo dagegen tun könnte, endet mit einem konkreten Vorschlag Achims: zusammen mit Ingo, so erklärt er sich bereit, will er zu dessen Vater gehen, um ihn um mehr Geld für Ingo zu bitten.

In unserem Beispiel werden also nicht nur hypothetisch Lösungsalternativen diskutiert und bewertet und eine als für den Ratsuchenden beste beurteilt, die Gruppenmitglieder handeln konkret, ausgehend von ihren Alltagserfahrungen und im Rahmen ihrer Kompetenz.

Wie sich die Ansichten und Wertungen der Gruppenmitglieder die Beratung beeinflussen, zeigt auch das folgende Beispiel: nicht nur durch das Einbringen eigener Erfahrungen oder durch das Angebot aktiver Hilfeleistung bei der Problemlösung greift die Gruppe in die Beratung mit ein. Manche Lösungsmöglichkeiten werden strikt abgelehnt, weil einer der nicht betroffenen Gruppenmitglieder um sein Ansehen und seine Autorität fürchtet, falls der Ratsuchende durch eine Handlung sein Problem löst und damit beweist, daß es möglich ist, z.B. eine Lehrstelle zu finden.

10.5. Zusammenfassung und Ergebnisse

Ein Berater, Vertreter einer Institution, sucht Klienten in ihrem Alltag auf, um sie zu beraten. Diese Klienten zeichnen sich dadurch aus, daß sie meist einer gesellschaftlichen Randgruppe angehören, den Institutionen eher skeptisch gegenüberstehen und von sich aus kaum eine institutionelle Beratung aufsuchen würden. Daß ein Bedarf nach Beratung existiert, schließt der Berater daraus, daß diese potentiellen Klienten auffälliges Verhalten zeigen/zeigten bzw. daß sie einmal aktenkundig wurden. Einen Wunsch nach Beratung kann man hiervon zwar nicht ableiten, doch zieht der Berater daraus den Schluß, daß Probleme vorhanden sind, zu deren Lösung er aufgrund seiner Funktion und Ausbildung beitragen kann.

Diese Besonderheit, daß die Bereitwilligkeit zu Beratung nicht offensichtlich vorausgesetzt werden kann, bestimmt, daß die Grundlage, auf der gemeinsame Beratungsinteraktion erst möglich wird, zunächst geschaffen werden muß.

Teilnehmende Beobachtung an den Interaktionen der Gruppe, die Verfügbarkeit durch regelmäßigen Kontakt, aktive Teilnahme an Gruppenaktivitäten schaffen eine Basis des Vertrauens. Das vorhandene Mißtrauen kann so schneller als in institutionellem Rahmen abgebaut werden.

Die Rahmenbedingungen dieser Art von Beratung erfordern vom Berater ein hohes Maß an Verständnis der Interaktionsmuster der Gruppe, der Gruppenstruktur, den in der Gruppe geltenden Regeln auch für nichtsprachliches Verhalten, die nicht mit denen des Beraters übereinstimmen müssen. Ebenso werden Ansprüche an die kommunikativen Fähigkeiten gestellt: der Berater muß z.B. erkennen, wann jemand zum Gespräch bereit

ist, wann andere Gruppenmitglieder in das Gespräch miteinbezogen werden können/sollen/wollen, wie diese am besten anzusprechen sind (durch direkte Anrede, durch lautes Sprechen, um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken etc.).

Beratungssituationen entstehen spontan und eher beiläufig, sollen aber sachorientiert und problembezogen durchgeführt bzw. in Gang gebracht werden. Während eines Kartenspiels kann sich aus einer Unterhaltung über ein anderes Thema eine Beratung entwickeln.

Durch direktives Zugehen auf die Freunde des Betroffenen werden diese in die Beratung miteinbezogen. Aber hier dürfen die zentralen Aktivitäten nicht gestört werden - eine der Regeln, die das Verhalten der Jugendlichen in der Kneipe bestimmen und die der Berater akzeptieren muß.

So folgt die Beratung einem besonderen Rhythmus, kann von vielerlei "interessanteren" Aktivitäten für einige Zeit unterbrochen werden. Eine kontinuierliche Arbeit an einem Problem ist so gut wie ausgeschlossen.

Dies ist natürlich ein Handicap für den Erfolg eines Beratungsgesprächs, denn die Möglichkeiten zu einer erfolgreichen Beratung werden u.a. auch durch die Gesamtsituation bzw. durch die äußeren Bedingungen eingeschränkt.

In der Beratungssituation knüpft der Berater an die Beratungspraxis der Jugendlichen untereinander an. Auch hier erfolgt keine explizite Bitte um Rat als erster Zug. Mit abweichendem Verhalten signalisiert der Ratsuchende den anderen, daß "etwas nicht stimmt", er ein Problem hat bzw. Hilfe erwartet. Inwieweit dieses nonverbale Verhalten auf mangelnde sprachliche Kompetenz zurückzuführen ist, kann nicht Gegenstand dieser Untersuchung sein. Ein auffälliger Verstoß gegen die Regeln, die für den Ankommenden gelten, kann diesen Wunsch nach Zuwendung verdeutlichen.

Durch die teilnehmende Beobachtung ist der Berater in der Lage, solche nonverbalen Signale zu verstehen. Er kann so vom Interaktionsverhalten der Jugendlichen ausgehen und an alltägliche, vertraute Kommunikationsmuster anknüpfen.

Auch inhaltlich paßt sich der Berater der Kompetenz und den Erwartungen der Jugendlichen an. Untereinander werden konkrete Erfahrungen weitergegeben, Handlungsalternativen genannt und eventuell praktische Hilfestellungen angeboten. Die Rolle des Beraters besteht deshalb auch im Anbieten alternativer Interpretationshilfen statt in reflektierter, persönlichkeitsorientierter Mittelschichtsberatung. Dementsprechend sind Phasen, in denen psychologische Komponenten des Problems behandelt werden, äußerst selten.

Statt der Einbeziehung psychologischer Hypothesen über das Problem bzw. die Genese des Problems geht der Berater ad hoc auf konkrete aktuelle Situationen ein. Wenn die Gespräche Planungsphasen enthalten, werden konkrete, praktische Handlungsschritte diskutiert.

Durch das Einbeziehen weiterer Gruppenmitglieder sind die Übergänge zwischen Beratenden und Ratsuchenden fließend. Ist es gelungen, auch andere Gruppenmitglieder in das Gespräch zu ziehen, und bestätigt sich die Annahme des Beraters, daß diese Jugendlichen das gleiche oder ähnliche Probleme haben, sind diese sowohl beratend als auch ratsuchend beteiligt. Der Berater versteht seine Funktion in dem Sinne, daß die Jugendlichen auf diese Art lernen, ihre Probleme selbst zu analysieren und zu lösen. Seine Rolle könnte man als Vermittler bzw. Initiator sehen.

Trotzdem ist es nicht ausgeschlossen, daß der Berater auch konkret an der Ausführung einer Handlung beteiligt ist, die er als die beste für den Betroffenen ansieht. Dieser Fall wird dann z.B. eintreten, wenn der Ratsuchende diese Handlung erst lernen muß.

Abschließend läßt sich feststellen, daß sich die Grundzüge des Beratens auch bei dieser auf den ersten Blick eher unterschiedlich wirkenden Spielart des Beratens sowohl für die Beratungspraxis der Jugendlichen im Alltag als auch für die Interaktion mit dem Berater nachweisen läßt.

Was uns bei der Diskussion dieses Beratungsansatzes aber bedenklich stimmt, ist die zunehmende Pädagogisierung und Therapeutisierung des Alltags, mögen die Intentionen der Berater noch so redlich und uneigennützig sein. Es wird die Gefahr sichtbar, daß auch das Alltagsleben immer mehr von staatlichen Institutionen erfaßt wird, was zu einem Verlust an Privatsphäre führt.

Eine weitere Gefahr steckt in der Tatsache, daß pädagogisch und beratend Tätige immer mehr Kontrolle ausüben und letztendlich Probleme erst produzieren, indem sie sie überall sehen (und suchen).

Kapitel 11 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse einer Analyse, die primär auf Verstehen ausgerichtet ist, unterscheidet sich in grundlegender Weise von den in der Sozialwissenschaft zur Zeit üblichen Arbeiten, z.B. aus dem Bereich der Therapieforschung. Im Unterschied zu Tabellen und Korrelationsberechnungen zu sprachlichen "Daten", wie sie üblicherweise im Anhang von sogenannten "empirischen" Arbeiten zur Sprache in Beratungsinteraktionen zusammengestellt sind, möchten wir nochmals darauf hinweisen, daß unsere Interpretationsvorschläge, anhand derer wir eine Regelbeschreibung vornahmen, nicht direktiv zu verstehen sind. Wir haben in dieser Arbeit versucht, Beispiele von Beratungsinteraktionen exemplarisch zu analysieren, um so die Grundstrukturen dieser Interaktionsform zu entwickeln. Es war nicht unser Ziel, Kategorien von sprachlichen Handlungsmustern festzulegen oder bestimmte Interpretationsalternativen als die einzig gültigen festzuschreiben. Wir betonen, daß unsere Ergebnisse argumentativ entwickelt wurden, indem wir z.B. zeigten, weshalb uns ein bestimmtes Verständnis einer Äußerung wahrscheinlicher als ein anderes scheint.

Indem wir auf die Vorläufigkeit unserer Interpretationen hinweisen, schließen wir mögliche weitergehende Verständnisse nicht aus, die unter Umständen auch unsere Regelbeschreibung beeinflussen können. Im Gegensatz zu den bislang üblichen Trainingsprogrammen für Berater (vgl. Weisbach 1979 und Weinberger 1980) sind wir der Meinung, daß der erste Schritt zu einer Sensibilisierung für "Beratungsprozesse" der ist, offen zu bleiben für alternative Verständnisse und Interpretationen, anstatt z.B. sprachliche Äußerungen zu kategorisieren. Was im folgenden als Ergebnisse unserer Arbeit zusammengestellt ist, ist als Vorschlag

zu betrachten, wie auch in der Praxis tätige Berater durch die Reflexion auf den eigenen Sprachgebrauch Aufschluß über das gewinnen können, was sie täglich tun, wenn sie beraten.

Wie unsere kommunikativen Analysen gezeigt haben, sind Beratungsinteraktionen äußerst variable Spiele. Je nach Problemtyp, Grad an Informiertheit von Ratsuchendem und Berater, bestimmten äußeren Bedingungen und dem zugrundeliegenden Beratungsansatz ergeben sich unterschiedliche Dialogverläufe. Aufgrund von äußeren, eher formalen Bedingungen haben wir zwei grundsätzliche Typen von Beratungsdialogen unterschieden:

I Institutionelle Beratung
II Private Beratung

Je nach Typ des Problems und dem Gemeinsamen Wissen zu Beginn des Dialogs können wir differenzieren zwischen

(i) Informationsberatungen
(ii) Entscheidungsberatungen
(iii) Realisierungsberatungen

Bestimmte kommunikative Aufgaben müssen gelöst werden, soll ein Rat erfolgen. Für die Bewältigung dieser Aufgaben lassen sich Handlungsmuster aufzeigen, die hierzu besonders geeignet erscheinen, z.B. die Diskussion von Vorschlägen zur Herstellung von Gemeinsamem Wissen über Bewertungskriterien oder Frage-Antwort-Sequenzen, die dazu dienen, die Gesprächspartner über Situation und Problem des Ratsuchenden zu informieren.

Die drei folgenden wesentlichen Züge bestimmen die Grundstruktur des Beratungsspiels und lassen sich auch für die in Kapitel 9 und 10 analysierten Beratungsvarianten nachweisen:

(i) Bitte um Rat
(ii) Ratschlag
(iii) Reaktion auf den Rat

Die meisten Beratungsgespräche umfassen aber außer diesen "Minimalzügen" weitere Handlungen, die in Zusammenhang mit den kommunikativen Aufgaben der einzelnen Dialogphasen (Vor-, Mittel- und Nachfeld) zu sehen sind. Allerdings können die Handlungsmuster, die wir als charakteristisch für bestimmte Phasen des Dialogs beschrieben haben (Problemanalyse, Informationen des Ratsuchenden zu seinem Problem etc. in Vor- und Mittelfeld) unter Umständen auch entfallen oder an anderen Stellen des Dialogs vorkommen. Zum Beispiel muß nicht in allen Beratungsinteraktionen eine explizite Bitte um Rat erfolgen (vgl. Kapitel 8 und 10), und die Explikation des Problems kann vor einer Bitte um Rat stehen. Ebenso können Handlungsmuster durch andere ersetzt werden oder ganz entfallen: in non-direktiver Beratung (vgl. Kapitel 9) werden z.B. Frage-Antwort-Sequenzen und Vorschläge zur Herstellung Gemeinsamen Wissens vermieden. Ist der Berater bereits hinreichend über den Ratsuchenden, sein Problem, seine Situation und mögliche Handlungsalternativen informiert, entfällt die Diskussion von Vorschlägen.

Außer als "spontaner Rat" oder als bestimmte Form von Tip kommen Rathandlungen meist als Reaktionszüge in Sequenzen vor. Dies hängt auch mit den Problemen zusammen, die in Beratungsgesprächen diskutiert werden. Meist sind diese Probleme so komplex, daß eine Explikation mehrere Züge erfordert.

Bevor ein Rat erteilt werden kann, muß der Berater wissen,

(i) was das Problem bzw. das Ziel des Ratsuchenden ist,
(ii) welche Handlungsalternativen für den Ratsuchenden in Frage kommen,
(iii) welche Bewertungskriterien für den Ratsuchenden vorausgesetzt werden können.

In Beratungsinteraktionen ist das Ziel, die für den Ratsuchenden optimale Handlungsmöglichkeit zu finden, mit der dieser aller Wahrscheinlichkeit nach sein Problem am besten lösen kann. Für den Berater ist es deshalb erforderlich, die Bewertungskriterien zu kennen, die der Ratsuchende bei der Beurteilung einer Handlungsalternative berücksichtigt. Wenn sich aus der Problemanalyse verschiedene mögliche Handlungsalternativen ergeben, die jede für sich wahrscheinlich zu einer Lösung des Problems führen kann, werden diese verschiedenen Möglichkeiten zu handeln miteinander verglichen, um die für den Ratsuchenden in seiner Situation optimale zu finden. Der Vergleich von Handlungsalternativen erfolgt oft im Mittelfeld, z.B. durch die Diskussion von Vorschlägen. Die Erstellung einer Hierarchie von Handlungsalternativen wird in Beratungsgesprächen meist dialogisch gelöst. Der Berater bildet aufgrund seiner Informationen Hypothesen über die für den Ratsuchenden geltende Hierarchie der möglichen Handlungsalternativen, bevor er einen Rat erteilt.

Tips, Empfehlungen und Ratschläge können wir als eine Familie verwandter Handlungsmuster auffassen. Sie haben die gleiche oder sehr ähnliche Funktion im Beratungsdialog. Ein Berater nennt eine Handlungsalternative, von der er annimmt, sie sei für den Ratsuchenden die optimale, um sein Problem

zu lösen. Außer bei einem Spezialfall von Tips werden mit allen drei Handlungsmustern Möglichkeiten bewertet, wie der Ratsuchende in Zukunft handeln könnte. Die für diese Handlungsmuster geltenden Regeln und ihr Zusammenhang wurden in den Kapiteln 3, 4, 6 und 7 ausführlich dargestellt.

Von der Fülle möglicher Beratungsansätzen konnten in dieser Arbeit nur ausgewählte Beispiele berücksichtigt werden. Wir könnten nun versuchen, ausgehend von der hier diskutierten und erarbeiteten Grundstruktur von Beratungsdialogen, weitere Spielarten der Beratung zu analysieren. Für weitere Untersuchungen bieten sich beispielsweise Verkaufsberatungen, Rechtsberatungen (vgl. Hoffmann 1982), Beratungssequenzen in der Werbung und nicht zuletzt der große Bereich privater Beratung im Alltag an, der hier nur am Rande gestreift werden konnte.

Wünschenswert für die Zukunft wäre eine stärkere Berücksichtigung eines mehr handlungstheoretisch orientierten Ansatzes zur Analyse von Beratungsdialogen bei der Erstellung von Trainingsmaterialien zur Beraterschulung. Eine notwendige Voraussetzung hierzu ist allerdings eine zunehmende Bereitschaft zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen.

Anhang: Transkribierte Beispieltexte

Erläuterungen zur Transkription

","	Phrasierungszeichen
"."	deutliche Pause, Abschluß
"XXX"	unverständliche Stelle
"____"	Emphase
"(A: Mhm.)"	dazwischengesprochenes Mhm oder Ja als Zustimmung bzw. Aufmerksamkeitszeichen
"| |"	Striche über zwei Zeilen, Beginn und Abschluß von simultanem Sprechen
(leise)	Kommentar
(3 Sek.)	Pausenlänge

Die Beiträge der einzelnen Sprecher wurden durchnumeriert. Aufmerksamkeitszeichen wie Mhm oder Ja wurden aufgrund besserer Übersichtlichkeit bei der Zählung nicht berücksichtigt.

Beispiel 1 wurde am 31.10.1979 bei der Berufsberatung für Schüler und Studenten in Tübingen aufgenommen. Die Aufnahmen für Beispiel 2 und 3 fanden am 7.11.1979 statt.

Beispiel 1: Gespräch bei der Berufsberatung

A Um Rat fragende Person
B Berufsberater

(1) B: Ja, Frau X, ich weiß jetzt nur, daß Sie einige
(2) A: Ja.
(3) B: Fragen an uns haben. Können Sie die vielleicht vorweg ein bißchen.
(4) A: Ja, das tut wahrscheinlich etwas schwierig sein, und zwar bin ich Lehrerin und bin seit fünf Jahren im Schuldienst und würde mich gerne verändern, wobei ich mich allerdings augenblicklich in einer Situation befinde, in der ich mich eigentlich für nichts entscheiden kann und auch nicht, äh, genau sagen könnte, wozu ich genau Lust hätte, und mich würde also (B: Ja, mhm.) einmal natürlich interessieren, was ich mit meinem Studium anfangen kann, also welche anderen Möglichkeiten es eventuell noch gäbe, auch Aufbaumöglichkeiten, oder was ganz anderes.
(5) B: Mhm? (A lacht.)
(6) A: Aber das ist es eben, ich weiß nicht, vielleicht ergibt sich das im Gespräch.
(7) B: Ja, ja. Was für ein Studium haben Sie abgeschlossen?
(8) A: Ich hab' ein normales PH-Studium gemacht und hab' dann auch (lacht) normal die zweite Dienstprüfung abgeschlossen.
(9) B: Ja, für Grund- und Hauptschule?
(10) A: Ja.
(11) B: Welche Fächer haben Sie studiert?
(12) A: Ich hab' Deutsch und Sport studiert, also da ist also Deutsch als Wahlfach und Sport als Nebenfach.
(13) B: Ja. (Pause) Ja, da hab' ich es ja einigermaßen leicht mit Informationen, mhm.
(14) A: Ja?
(15) B: Mhm. An sich gibt es da theoretisch vieles, was Sie weitermachen könnten.
(16) A: Ja?
(17) B: Kritischer, kann ich mir vorstellen, wird es dann, wenn Ihre persönlichen Vorstellungen mit einbezogen werden sollen (A: Mhm.). Da sie, wie Sie ja andeuten, jetzt noch nicht so präzise sind, wie Sie weiterkommen. Aufbaustudium (A: Mhm.), das kann das
(18) A: erste Ja. Stichwort sein, wenn Mhm. Sie an die PH in

(19) B: Reutlingen denken, beispielsweise ist natürlich theoretisch immer drin, an das Diplom in Pädagogik zu denken (A: Mhm.). Es dürfte Ihnen bekannt sein, der Abschluß mit erster Dienstprüfung, der kann dort als Vordiplom gewertet werden. Oder: jetzt müßte man bei den beiden Fächern bleiben, Deutsch

(20) A: Mhm.

(21) B: und Sport, da könnte man anknüpfen, (A: Mhm.), und da ist auch wiederum, mehr theoretisch überlegen, was daraus zu machen wäre, immer natürlich auch etwa das Unistudium in Germanistik, die Frage, was soll's, die soll jetzt mal zurückbleiben, genauso eine weitere Qualifikation in Sport (A: Mhm.). Da müßte ich jetzt aber den Ball wieder zurückgeben. Darf ich Sie bitten, wenn auch bloß versuchsweise, zu sagen in welcher Richtung Sie denken?

(22) A: Ja, ich hab' mich da noch nicht festgelegt, also ich wollte jetzt überhaupt erst mal allgemein wissen, was es überhaupt gibt, denn das weiß ich ich ja nicht, ich bin da nicht informiert genug, wobei also so was wie Germanistikstudium, das würde mir also nicht zusagen, ja, also irgend 'ne Aufbausache in Sport, das fände ich also vielleicht schon etwas günstiger.

(23) B: Möchten Sie da im weiteren Sinne doch pädagogisch tätig sein?

(24) A: Ja, darüber bin ich mir eben sehr im unklaren, sagen wir mal, äh, auszuschließen wäre für mich 'ne pädagogische Tätigkeit vielleicht mit, mit Kindern, oder mit kleineren Kindern, das möchte ich also, das ist eigentlich auch der Grund, ich möchte eigentlich, ähm, also nicht so sehr gern mit kleinen Kindern arbeiten (B:Mhm). Hm, das heißt, ich möchte schon, Moment, ich muß vielleicht das ein bißchen differenzieren, also, mein Problem in der Schule ist, daß ich mit den Kindern sehr gut auskomme, solang' ich ihnen, solang' ich keinem Leistungsdruck ausgesetzt bin, und sobald ich eben ständig gezwungen bin, Forderungen zu stellen und sie zu disziplinieren, und das ist im Augenblick eben fast nicht anders möglich, als man das tut, das liegt mir einfach nicht, das ist etwas, das ist mir einfach zuwider, und deshalb möchte ich (B:Mhm.) so etwas vermeiden, also ich könnte mir mit Kindern durchaus was vorstellen, aber nicht mehr innerhalb einer Schule.

(25) B: Darf ich's so verstehen, bissel plakativ auch, Rollenkonflikt des Lehrers im staatlichen Schulsystem?

(26) A: Ja, ja, das spielt auch 'ne Rolle, aber es sind auch persönliche Dinge, die da noch mit reinspielen, aber das ist natürlich logisch, das wird immer passieren, daß auch persönliche Gründe.

(27) B: Wenn ich ein bißchen persönlicher werden darf, mal einfach rechnen, PH-Studium, fünf Jahre Berufstätigkeit, zweite Dienstprüfung.
(28) A: Ich bin jetzt 29. (Beide lachen.)
(29) B: Sie verstehen das, das ist für die Überlegungen, was noch werden könnte, auch ein entscheidender Gesichtspunkt.
(30) A: Ganz genau. Da haben Sie recht, mhm.
(31) B: Ja, dann möchte ich noch mal einhaken, beim Aufbaustudium Diplompädagogik.
(32) A: Ja?
(33) B: Das wären also vier Semester mindestens noch mal, man könnte das so hindrehen, daß Sie nicht in der Schulpädagogik bleiben müßten, machen müßten, (A: Mhm.), sondern in die Sozialpädagogik reinkämen, denn Schulpädagogik ist beruflich unergiebig, da bleiben Sie in der Schule.
(34) A: Das würde mich auch nicht vom Sessel reißen.
(35) B: Und für diese Vorstellungen interessant und ergiebig wäre nur die Sozialpädagogik (A: Mhm). Das wäre eine Variante: Aufbau zum Diplom, in Sozialpädagogik, Sozialarbeit an der Fachhochschule (A: Mhm.). Da ist zwar der Weg nicht, der Ausbildungsweg, nicht so überschaubar (A: Mhm.). Sie müßten mit solchen Fachhochschulen direkt Kontakt aufnehmen und mit denen handelseinig werden, wie jetzt Ihre Vorbildung, Ihre Berufserfahrung auf dieses neue Studium angerechnet werden können (A: Mhm). Da bin ich einigermaßen optimistisch.
(36) A: Ja, Sie meinen, da hätt' ich 'ne Chance?
(37) B: Ja, ja, ja.
(38) A: Ja, und das wär dann irgendwie dann mit dem Ausbildungs- oder mit dem Berufsziel Jugendarbeit oder was gibt's da noch?
(39) B: Außerschulische pädagogische Arbeit praktisch mit allen Altersgruppen.
(40) A: Gehört da auch Erwachsenenbildung dazu?
(41) B: Erwachsenenbildung im engeren Sinne: nein (A: Mhm.). Es wäre mehr die direkte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Rahmen (A: Mhm.). Und zwar, wenn ich an die verfügbaren Arbeitsplätze denke, doch eher verstärkt für die Arbeit mit irgendwie auffälligen, behinderten Menschen (A: Mhm), während hingegen die Arbeit mit normalen für den Sozialpädagogen ob von der Uni oder der Fachhochschule kaum zu kriegen ist (A: Mhm.). Erwachsenenbildung jetzt: wiederum zwei Versionen. Noch einmal: das Diplom in Sozialpädagogik.
(42) A: Moment mal: Haben Sie mir was zum Schreiben?
(43) B: Gerne, ja. (A lacht. B reicht ihr einen Kugelschreiber.)
(44) A: Danke.

(45) B: Ich kann Ihnen nachher gerne eine kleine Übersicht geben (A: Ja.), einen Aufsatz, der versucht, dieses Arbeitsgebiet ein bißchen zu durchleuchten. (Pause 7 Sek., A schreibt.)
(46) A: Und dann?
(47) B: Dieses Stichwort Erwachsenenbildung nochmal: wiederum Diplom in Sozialpädagogik, selbstverständlich auch irgendein anderes Studium, nur das Diplom in der Pädagogik dürfte für Sie der kürzeste Weg sein. Oder: Sie können denken an das Aufbaustudium in Eßlingen (A: Ja.), das sich ja ausdrücklich Aufbaustudium Erwachsenenbildung nennt, vier Semester.
(48) A: Also, ich glaub', das ist eigentlich ein bißchen umstritten, also das ist noch nicht so ganz klar, was aus den Leuten werden soll.
(49) B: Ja, ja, das ist ganz richtig.
(50) A: Ich hab' übrigens auch gehört, daß, das wär' etwas, was mich unter Umständen auch interessieren könnte. In Freiburg, da gibt's jetzt, glaub ich, einen Studiengang an der PH für Deutsch für Ausländer, nein?
(51) B: Ja, es gibt, entweder haben Sie richtig oder ich falsch (lacht), jetzt drei Pädagogische Hochschulen des Landes, die diesen Studiengang Ausländerpädagogik/Spracherziehung anbieten, Weingarten, Schwäbisch Gmünd und Karlsruhe hab'
(52) A: Aha, ja.
(53) B: ich im Kopf, bin mir nicht hundertprozentig sicher. Die Sache ist jetzt natürlich auch noch umstritten.
(54) A: Hat es eigentlich schon angefangen?
(55) B: Das hat schon angefangen, jetzt in dem Semester. Bezeichnend für Sie als Lehrerin, in der Kurzbeschreibung des Ministeriums steht ausdrücklich, dieser Studiengang ist nicht gedacht für Lehramtskandidaten, ja, und es ist nicht vorgesehen, Absolventen dieser Studiengänge im staatlichen Schuldienst zu verwenden.
(56) A: Ja, das möchte ich ja auch nicht.
(57) B: Die Landesregierung hat also (Pause 2 Sekunden), gut, Sie könnten das mit dem Diplom abschließen und hätten dann aus augenblicklicher Sicht theoretisch die Möglichkeit, bei außerschulischen Institutionen, in der Betreuung von Ausländern, ausländischen Kindern tätig zu sein (A: Mhm.), und das sind jetzt mal mit Abstand die freien Wohlfahrtsträger, die Kirchen, die Arbeiterwohlfahrt, Gewerkschaften, und bißchen was ist denkbar auf kommunaler Ebene. Nur, wir haben da noch keine konkreten Erfahrungen.
(58) A: Aha.
(59) B: Absolventen der Art gibt es noch nicht. Es wird
(60) A: Ja.

(61) B: zwar immer wieder ein sehr starkes Bedürfnis verkündet und ist zu registrieren in der Betreuung der Ausländer- und der Gastarbeiterkinder, aber soweit ich weiß, will da noch niemand so richtig dran.

(62) A: Ja, ist dieser Aufbau-, oder sind diese Studiengänge nur für Kinder, ist es nicht auch für Erwachsene?

(63) B: Nein, auch für Erwachsene, ja, ja. Ausländerpädagogik, nur halt, man denkt betont an die zweite, dritte Generation, die jetzt schon hier nachwächst (A: Mhm.), und die in unserem Gesellschafts- und Bildungssystem so'n bißchen abgedrängt sind (A: Ja.), wegen der sprachlichen Schwierigkeiten. (A: Ja.). Jetzt weiß ich so aus dem Bezirk aus privater Ebene, so berufsbegleitend, freies Engagement, ehrenamtlich, läuft da so einiges, da gibt es viele Gruppen, wo jetzt Leute das Bedürfnis anerkennen und eigenständig aufgreifen, so mit Ausländern und deren Kindern beschäftigen. Ich weiß aber nichts darüber, daß es da in größerer Zahl schon feste Plätze, Arbeitsstellen, Planstellen eingerichtet sind. Die hohen Politiker, zuletzt da auch wieder unser Boß, der Herr Stingl, vor'n paar Tagen, machen sich stark dafür (A: Mhm.), jetzt muß man mal abwarten, ob auch vor Ort die Konsequenzen gezogen werden. Dann ja.

(64) A: Na ja, ich meine, es gibt ja an Volkshochschulen und so gibt's was, gibt so zum Teil,

(65) B: Ja?

(66) A: Hier am Spracheninstitut.

(67) B: Das ist richtig. Vielleicht bin ich da ein bissel zu skeptisch, weil ich halt, Berufskrankheit, betont aus der beruflichen Brille wieder gucke. Was da so läuft an der Volkshochschule, an sonstigen außerschulischen Bildungseinrichtungen, das ist auf der Ebene, mhm, nebenamtliche Tätigkeit, Entschädigung auf Honorarbasis, äh, das machen etablierte Leute, die an der Volkshochschule, bei kirchlichen Ausbildungseinrichtungen und so fort solche Kurse geben.

(68) A: Ich weiß auch von einigen Leuten, die das hauptberuflich betreiben und auch fest angestellt sind, also z. B. bei den Aussiedlerprogrammen, da gibt es festangestellte Leute, die dort,

(69) B: dort. Ja.

(70) A: Ja, oder in Dortmund weiß ich von 'ner Bildungseinrichtung, ich weiß nicht, ob die 'nen staatlichen Träger hat oder ob die kommunal oder sonstwie ist, aber die haben auch festangestellte Lehrkräfte.

(71) B: Ja, für die Unterrichtung der Aussiedler aus osteuropäischen Ländern.

(72) A: Ja, oder auch für ausländische Studenten und dergleichen haben die da solche Klassen.

(73) B: Das ist wieder ein anderer Bereich. Die Aussiedler, da hat die Bundesregierung die Verpflichtung, das sind Deutsche, denken Sie ans Grundgesetz, den Leuten hier die Eingliederung (A: Mhm.) zu ermöglichen. Das dauert noch ein paar Jahre (A: Ja.), und dann ist es.

(74) A: Aus, stimmt.

(75) B: Dann ist es aus, ja. Bei den ausländischen Studenten, da hat die Bundesregierung ähnliche Verpflichtungen gegenüber den anderen Ländern eingegangen, und diese Leute müssen dann das sogenannte Ausländerkolleg besuchen, wenn die sprachliche Fertigkeit nicht ausreichend ist. Und bei uns für's Hochschulstudium in Heidelberg, für's Fachhochschulstudium in Konstanz, da läuft so was. Was ich aber jetzt so im Blick hatte, war die Betreuung der normalen Ausländer, die wir so als Gastarbeiter reingelockt haben und deren Kindern. Da bin ich also skeptisch, da läuft fast noch nicht viel, fast nichts.

(76) A: Ja?

(77) B: Da bin ich vermutlich ein bißchen abgekommen, weil ich auch zu sehr die Volkshochschule und ähnliche Dinge im Blick hatte, die Mehrzahl der dort tätigen Leute arbeiten auf nebenamtlicher Honorarbasis, diejenigen, die fest angestellt sind, haben meistens keinen Lehrauftrag, das sind die Manager, die Planer, die Organisatoren (A: Mhm.). Wenn ich sehr oberflächlich urteilen darf, ähm, Sie sind in Amt und Würden, Sie sind lebenslänglich, nehm ich mal an (lacht), und von dieser Sicht her wären alle anderen Alternativen natürlich fragwürdig.

(78) A: Ah, ne, aber auf die Sicherheit kommt's mir wirklich nicht an.

(79) B: Ja, ich sagte bewußt, wenn ich oberflächlich mal so urteilen darf, nur um die Situation mal ein bissel zu erhellen. Jetzt, (xxx) Sie versuchen, die Geschichte pragmatisch anzufangen, den Lehrauftrag, den Lehrerstatus mal vorerst beibehalten, und versuchen, so nebenamtlich, ohne ausdrückliches Wissen Ihrer Schulbehörde weiterzukommen, das ginge natürlich nur für die Sozialpädagogik hier im Raume (A: Mhm.), weil die Ausländerpädagogik hier nicht vertreten ist (A: Ja.). Oder Sie müßten mal sondieren, wieweit das Schulamt, das Oberschulamt Interesse hat, auch Lehrer vom Dienst zu beurlauben, zur Fortbildung in Ausländerpädagogik.

(80) A: Aha. Da müßte ich auf's Oberschulamt gehen?

(81) B: Letztlich ja, aber ich könnte mir vorstellen, daß Sie bei Ihrem Chef anpochen könnten, oder daß Sie 'n Draht haben zum Schulamt.

(82) A: Ja, also, jetzt angenommen, es gibt zur Zeit ja die Möglichkeit, nur 'n halben Lehrauftrag zu machen und mhm, ich hab' keine Ahnung, wie das rechtlich ist, ob ich, wenn ich, ich glaub', ich darf nicht, wenn ich, das ist, glaub' ich, nicht mit dem Beamtenrecht zu vereinbaren, also ich kann da nicht zusätzlich 'n Studium machen zu meinem halben Lehrauftrag, weil ich ja voll und ganz meine Kräfte.

(83) B: Das ist richtig. Darf ich jetzt weiterreden, oder? (lacht)

(84) A: Wieso, hab' ich Sie unterbrochen?

(85) B: Nein, nein. Mein Interesse ist jetzt mal, so Ihre Fragen und Probleme zu sehen und möglichst zu Ihren Gunsten zu beantworten. Ich hab' jetzt nicht das Beamtenrecht zu verteidigen,

(86) A: | oder die | Ja, ja. |

(87) B: Interessen Ihres Arbeitgebers zu unterstreichen.

(88) A: Ja gut, ich hab' Sie unterbrochen in Ihrem Vorschlag, den Sie mir unterbreiten wollten.

(89) B: Ja, aber berechtigt. Klar, wenn Sie zum Oberschulamt gehen und sagen, ich will einen halben Lehrauftrag, weil ich die und die Weiterbildungspläne realisieren will, dann sagen die einen oder anderen nur ja, wenn das Oberschulamt ein eigenes Interesse bekunden kann, das ist mir unwahrscheinlich. Die würden dann kontern: Moment, Beamtenrecht, Sie haben nicht nur Ihre Arbeitszeit, sondern sich selber mit Haut und Haaren Ihrem Dienstherrn verfügbar zu halten, Sie würden dann Disziplinarmaßnahmen oder gar die Entlassung riskieren, wenn Sie das offiziell sagen. Wenn Sie das aber jetzt so einrichten könnten, daß das Ihre Freizeitbeschäftigung ist, dann geht das.

(90) A: Ja, aber, also das wäre dann auch nicht so, daß offiziell einen Studienplatz hätte, oder?

(91) B: Sie bräuchten sogar offiziell einen Studienplatz, damit Sie das Examen machen könnten. Die Universität oder die Hochschule, die fragen nicht bei Ihrem Dienstherrn nach, geht das oder geht das nicht.

(92) A: Ach so, aha.

(93) B: Die Universität, die fragt bei berufstätigen Leuten nur nach, oder überprüft, ob beides, Berufstätigkeit und Studium auch sich vereinbaren lassen, und wenn Sie sagen, einen halben Lehrauftrag, dann genügt das der Universitätsverwaltung, und besonders dann, in solchen Studiengängen, die mit Ihrer Erstausbildung und Ihrer Berufstätigkeit doch einiges zu tun haben. Gut, äh, dieses Problem, diese Befürchtung können Sie ganz elegant umgehen, denken Sie doch an das Fernstudium in Hagen, die bieten auch Erziehungswissenschaften an, und das merkt keiner, wenn Sie daheim sitzen und büffeln (lacht), oder wenn Sie ab und zu mal so alle vier bis acht

Wochen zu einem Studienzentrum fahren über's Wochenende. So könnten Sie auch die weitere Qualifikation in Sozialpädagogik erwerben.

(94) A: Das stimmt auch, auf die Idee bin ich noch gar nicht gekommen. Wie ist das eigentlich mit den Fernstudien, kommt man da leicht 'rein oder ist das auch so schwierig wie an der Uni?

(95) B: Da kommen Sie leicht rein, das ist kein Problem reinzukommen. Das ist also eine staatliche Universität mit genau den gleichen formalen Bedingungen und Abschlüssen wie an jeder Präsenzuniversität, es entstehen wiederum, äußerlicher, oberflächlicher Gesichtspunkt, keinerlei Kosten, und die ist eigens konzipiert für berufstätige Leute, nicht gedacht für eine größere Zahl von Abiturienten, wegzuholen von den angeblich überlaufenen Universitäten, sondern im Blickpunkt der Fernuniversität stehen die Berufstätigen, berufsbegleitendes Studium, Kontakt-, Weiterbildungsstudium.

(96) A: Und da, die, der Abschluß, ist der dann anerkannt, oder?

(97) B: Selbstverständlich. Da steht man nicht schlechter da als im Universitätsexamen. Wiederum zwei Aspekte. Der rein formal-juristische Aspekt: da kann man sagen, absolut kein Unterschied, Diplom ist Diplom. Sie machen etwa eine Diplomprüfung und nach der Rahmenprüfungsordnung, die im ganzen Bundesgebiet gilt, und diese Prüfung da in Hagen ist vom Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen abgesegnet, da ist nichts zu deuteln. Der andere Aspekt ist jetzt die berufliche Realität, da hat man noch keine größeren Erfahrungen. Tradition ist mal, daß man an der Universität oder der Hochschule ständig da ist, bis zum Examen, ja. Fernstudium ist in Deutschland mit einem berufsqualifizierenden Abschluß noch ziemlich ungeläufig, und da könnte man zu Recht befürchten, daß nun Arbeitgeber diese Absolventen des Fernstudiums Hagen nicht so gerne mögen, da sind aber noch keine Erfahrungen da.

(98) A: Aha, das ist ja auch noch nicht so lange.

(99) B: Das wär mal so ein rundum noch nicht so verbindlicher Weg. Sie bräuchten keinem Menschen was zu sagen (A: Ja.), Sie würden da mal reinriechen und ausprobieren, wie das so läuft, das Fernstudium, Sie als Lehrerin wissen das besser als ich, hat nun auch seine Probleme (A: Ja.), wenn Ihnen das zusagt und wenn Sie sehen können, das läuft ganz gut, dann haben Sie eines Tages den Abschluß und können unter Umständen ganz elegant sich absetzen von der Schule.

(100) A: Mhm. Und Informationen über die Fernuniversität Hagen, haben Sie das da, oder müßte ich mir das bestellen? Weil, hier gibt es doch auch das DIFF? Hier gibt's doch auch eins.

(101) B: Sowohl als auch. Ja, ja, gut, daß Sie das sagen. Das DIFF ist was anderes. Letztlich spiegeln sich da die bildungspolitischen Differenzen oder Rivalitäten. Das DIFF ist eine süddeutsche, wenn Sie wollen, Kreation, das DIFF selber betreibt keine Studiengänge, das DIFF erstellt Materialien.
(102) A: Ah, ja, ja, ja, die machen diese Kollegs da.
(103) B: Was jetzt beim DIFF läuft, diese Funkkollegs, das ist beruflich wenig ergiebig. Sie können da noch so viele Zertifikate machen, das ist kein berufsqualifizierender Abschluß.
(104) A: Ich weiß, ich hab' so was mal gemacht.
(105) B: Insofern ist die Geschichte mit dem DIFF ein bißchen fehlgelaufen (A: Ja.) und tot geworden. (xxx) Nein, die haben nichts miteinander zu tun.
(106) A: Ach so. War das ein Irrtum.
(107) B: Dies sind ganz getrennte Institute. Auf kollegialer Basis natürlich ja, wir haben die Informationen der Fernuniversität im Haus, reingucken können Sie immer oder sich mal über's Wochenende das Zeug mitnehmen. Es ist aber gar net schwer, die sind da sehr großzügig mit der Verteilung von Informationsschriften, dorthin zu schreiben, zack, schickt mir das Zeug doch mal.
(108) A: Okay.
(109) B: Also, grad vor ein paar Tagen haben die so'n Päckchen geschickt (steht auf und holt Broschüren), Personal- und Kursverzeichnis für das Studienjahr und da eine Reihe von Heften, in denen diese einzelnen Kurse ein bißchen näher beschrieben sind.
(110) A: Aha. (liest - Pause: 2 Minuten)
(111) B: Wenn Sie die Ferien damit füllen wollen, können Sie's gern mitnehmen.
(112) A: Bitte?
(113) B: Wenn Sie die Ferien füllen wollen mit der Lektüre, können Sie's gern mitnehmen.
(114) A: Ach so, ich hab' nur noch einen Tag Ferien. Wir haben am Freitag wieder Unterricht.
(115) B: Ja, am Freitag schon wieder?
(A erzählt von der Ferienplanung des Schulamts.)
(116) A: Ich weiß gar nicht, ob ich die Pädagogik nicht überhaupt verlassen sollte.
(117) B: Dann sind wir wieder an der Rechnung von vorher, die Sie mir ja abgenommen haben. Da müßte ich jetzt sagen, ein ganz anderes Studium, das wird kritisch, einfach wegen des Zeitaufwandes, nicht, Sie wären dann mit was ganz anderem fertig so um die 35 (A: Mhm.), und da schafft der Arbeitsmarkt natürlich Probleme.
(118) A: Ja, es braucht ja nicht unbedingt ein Studium zu sein. Wie sieht es denn mit Sport aus?

(119) B: Ja, da kämen Sie auch rascher zum Ziel, weil Sie ja hier in Tübingen, was Sie an der PH gelernt haben, wird angerechnet, auch wieder nach dem Rezept von Fall zu Fall.

(120) A: Aber ist es da nicht sehr schwierig, überhaupt einen Platz zu bekommen, ich glaub, der Sport ist hier doch maßlos überfüllt?

(121) B: Ja, gut, Sie müßten sich ja nicht hier um das erste Semester bewerben (A: Ja.), Sie könnten den Quereinstieg betreiben, und da kommt's halt darauf an, wie das Sportinstitut Ihre erreichte, auf dem Papier dokumentierte Qualifikation und die Berufspraxis einordnet, ja. Dann können Sie hier nur entweder mit dem Staatsexamen, das dürfte aber uninteressant sein, bei Ihrer Interessenlage, oder mit dem Magister abschließen, und mit dem Magister müßten Sie dann auch wiederum mehr in die sozial-, in die sonderpädagogische Richtung gehen, so in Richtung Behindertensport, Rehabilitation, das ist beruflich einigermaßen ergiebig.

(122) A: Da natürlich der Aha.

(123) B: Freizeitsport oder grad der Leistungssport mit diesem Abschluß nicht zu erreichen sind. Magister in Sport, da könnte man auch die Erwachsenenbildung ein bißchen mit reinbeziehen (A: Mhm.), so Ferienheime, Genesungsheime, schon wieder bißchen ins Medizinische hinüber, Erholungsheime ja, ein bißchen was. Und wenn Sie's ganz ins Medizinische wenden wollen, sieht's zwar beruflich ganz attraktiv aus, wird wohl aber Schwierigkeiten geben bei der Zulassung zur Ausbildung, ich denke so an Krankengymnastin oder ein Studium an der Fachhochschule in Heidelberg, beim Rehabilitationszentrum auch. Krankengymnastin, das wär' sehr passend für diese Vorbildung, es ist die einzige Fachhochschule und hat deshalb erhebliche Engpässe beim Zugang, und die traditionelle Ausbildung zur Krankengymnastin an der Fachschule dürfte auch für Sie viele Engpässe bieten. Diese orientieren sich ja an den Absolventinnen der Realschule.

(124) A: Ja, das würd' mich alles auch nicht so reizen.

(125) B: Ja, das fällt mir ein bei Sport, denn Gymnastiklehrerin ist uninteressant, denn soviel können Sie mindestens, und die Leute haben auch Probleme mit dem Beruf, mit der Anstellung. Und wenn Sie nun das Studium ganz beiseite lassen wollen, da können wir nur ganz von vorne anfangen, irgendwo. Da ist selbstverständlich eine ganz praktische (A: Ja.) Ausbildung irgendwo möglich, ja, auch sogar zu Konditionen, die einigermaßen befriedigend sind, und die attraktiv genannt werden können. Da bin ich jetzt wieder in Verlegenheit (A: Ja.). Was soll ich

sagen, wo soll ich anfangen. Sie, sind Sie irgendwie, vielleicht etwas ganz Abgelegenes, technisch interessiert, versiert?

(126) A: Nö, eigentlich nicht, also, ich hab' da eigentlich keine speziellen Vorlieben, das ist ja das Schlimme, sonst wär' das alles viel einfacher.

(127) B: Ich versuch' jetzt mal so große Blöcke zu nennen, zur ersten Orientierung, mehr scherzhaft, aber doch ernst gemeint, die eben genannte Geschichte mit der Technik, ja. Da wissen Sie ja auch, daß es für Frauen in den Bereichen, in gewerblich-technischen Ausbildungsgängen, Schwierigkeiten gibt (A: Ja.). Die schöne Vorstellung, Mädchen sind zu blöd zu so etwas. Dann der zweite große Bereich, der jetzt für Frauen zugänglich ist: Der kaufmännische Bereich, also, daß Sie irgendeine Art kaufmännischer Ausbildung noch machen müßten. Das ließe sich realisieren. Dicht daneben, der Bereich der Büroberufe, Verwaltungsbüroberufe. Schließlich, was wir schon teilweise gestreift haben, der Komplex medizinischer Berufe (A: Mhm.). Ausbildungsaufwand so zwei Jahre (A: Mhm.) etwa, plus, minus, Berufsaussichten unterschiedlich (A: Ja.), ja, dann Berufsanforderungen, berufliche Inhalte, Tätigkeitsmerkmale, das ist jetzt wieder sehr subjektiv, wie Sie etwa bei näherer Betrachtung dazu stehen können. Da kann ich jetzt schlecht sagen, das ist gut, das ist schlecht, das ist langweilig, das ist bombig.

(128) A: Mhm. Was anderes, ein Bereich, den Sie nicht, oder ich weiß nicht, wozu der gehört, also, wofür ich mich eigentlich immer schon etwas interessiert hab, was durch eine frühere Jobtätigkeit von mir kommt, ist die Geriatrie. Aber ich hab' nun den Eindruck, daß es in der Geriatrie kaum attraktive Berufe gibt, also ich möchte natürlich da nicht irgendwas machen, wo ich praktisch jeden Tag halt die Leute abwasche, oder nur 'ne rein pflegerische Tätigkeit, das würd' mir nicht zusagen, das wär' einfach zu langweilig auf die Dauer. Aber wenn's da in dem Bereich irgendetwas gäbe, was, weiß ich nicht, eben eine etwas anspruchsvollere Tätigkeit, die interessanter wäre, so was würde mich auch noch interessieren.

(129) B: Ja, ja. Das hätten wir vorhin schon beim Kapitel Sozialpädagogik besprechen sollen.

(130) A: Ja, genau, ich hab' jetzt nur nicht daran gedacht.

(131) B: Es ist auch berechtigt, oder verständlich, daß wir hier nicht ausdrücklich drauf gekommen sind, anspruchsvollere Tätigkeiten in dem Bereich gibt es noch nicht (A: Mhm.). Es ist diskutiert, ja, man will also von der traditionellen Altenpflegerin weg, die so arbeitet, wie Sie's gesagt haben, und man überlegt, wie man die Ausbildung anspruchsvoller gestalten kann, und man sieht das Bedürfnis, in den Altersheimen und angesichts der Überalterung

oder stärkerer Gruppen älterer Leute in der Bevölkerung, daß man da nicht einfach warten kann, bis die Leute weggestorben sind, daß man deren noch verfügbare, wohl länger werdende Lebenszeit strukturieren und sinnvoll gestalten muß.

(132) A: Wie ist es da eigentlich mit Ausbildungsmöglichkeiten in anderen Ländern, sind da vielleicht, ich weiß nicht, Holland oder so, vielleicht gibt's da?

(133) B: Meines Wissens.

(134) A: Auch nicht.

(135) B: Jetzt was läuft. Die Fachhochschule für Sozialwesen in diesen Studiengängen Sozialpädagogik, Sozialarbeit bietet gewisse Schwerpunkte auch für die ja, wie Sie sagen wollen, Geriatrie. Das beanspruchen die Mediziner, Gerontologie, ja. Oder die Tübinger Pädagogen hier, die Tübinger Sozialpädagogen sind dran, einen weiteren Schwerpunkt, Gerontologie und das andere Extrem, Vorschulerziehung, einzurichten. Davon ist ja schon länger die Rede. Einzelne Fachschulen für Sozialwesen überlegen sich auch, die Ausbildung zur traditionellen Altenpflegerin anreichern zu wollen, aber auf der Ebene sind mir konkrete Ergebnisse noch nicht bekannt. Die Berufsakademie für Sozialwesen, die hat so zaghafte Pläne, auch eine Fachrichtung Altenbetreuung, Gerontologie mal anzubieten, nur im Moment herrscht vor die Fachschule für Altenpflegerin. Jetzt könnte man so sagen, gut, etwa die traditionelle Ausbildung absolvieren, damit Sie die Lizenz haben und die richtige Berufsbezeichnung, und dann eben.

(136) A: Also, da gibt's Fachhochschulen für Altenpflege, gibt's da, oder was, das hab' ich eben.

(137) B: Bei den Fachhochschulen gibt es präzis diese Differenzierung nicht, die bieten nach wie vor die beiden Richtungen Sozialpädagogik, Sozialarbeit an, darin gewisse Schwerpunkte. Das ist dann unterschiedlich, je nach Interesse der Professoren und je nach Akzentuierung der Schulleitung. Aber das gibt es. Gut, jetzt könnte man, so in der Übergangszeit, etwa folgendes ventilieren: Ausbildung zur Familienpflegerin, relativ kurz für Sie, ein Jahr, und dann bei der Berufseinmündung wählerisch sein, also das Haus suchen, das aufgeschlossen ist für eine anspruchsvollere, differenziertere Arbeit mit den alten Leuten, über die reine Pflegetätigkeit hinaus. Denn, wenn ich jetzt so an Ausbildungsinhalte denke, die man da diskutiert, da haben Sie einfach durch Ihre Vorbildung schon einiges abgedeckt, so Allgemeinbildung etwa oder jetzt auch durch Ihre Berufstätigkeit gewisse Erfahrungen mit öffentlichen Einrichtungen, so mit Behörden, Verwaltungsrecht und ähnlichem Kram und immerhin sind Sie auch allgemein pädagogisch, sozialwissenschaftlich vorbelastet durch das Begleitstudium an der PH. Insofern kann man sagen, daß neu, absolut neu

ist dieses Aufgabengebiet bzw. dies Ausbildungsgebiet für Sie, diese Studienfachrichtung, wenn sie mal für Sie soweit kommt, nicht. Deswegen wäre akzeptabel, diese traditionelle Ausbildung zu machen und dann zu gucken, im Beruf mehr rauszuholen. Das setzt aber wieder voraus, daß (A: Ja.) Häuser da sind, die so arbeiten wollen, und auch in der Lage sind, die wirtschaftlichen Konsequenzen zu ziehen, ja, die Altenpflegerin, die Hauptschulabschluß hat, und anschließend diese Fachschulausbildung macht, ist natürlich entsprechend niedrig eingruppiert, und dann, wenn wir schon so auf Schleichwege gekommen sind, das wär' auch nichts Richtiges, mhm, manchmal ist es möglich, in einzelnen Fällen läßt sich's machen, daß jemand mit Ihrer Vorbildung bei solchen Einrichtungen in der Verwaltung landet und jetzt nur gering mit Verwaltungsaufgaben beschäftigt wird und intensiver mitarbeiten kann in der Führung des Hauses. Aber so 'ne präzise Berufsbeschreibung paßt jetzt da net drauf, das ist so 'ne Konstruktion von Fall zu Fall.

(138) A: Also, diese, also ich müßt' jetzt praktisch, ich müßt' jetzt hier mal mich erkundigen an der Uni, was da läuft und dann und mal irgend'ne Fachhochschule für Sozialwesen, Sozialpädagogik anschreiben, oder, und die.

(139) B: Ja, ja, die in Reutlingen meinetwegen.

(140) A: Ja, das wär' am naheliegendsten.

(141) B: Ja, ja. Und im Moment, meine ich, sei das Ergiebigste, Unauffälligste das Fernstudium.

(142) A: Ja, und, aber ich bin eigentlich so, an 'ner praktischen Ausbildung wär' ich eigentlich auch nicht so uninteressiert, das fänd' ich gar nicht so schlecht.

(143) B: Wie jetzt, eine betriebliche praktische Ausbildung?

(144) A: Ich weiß nicht, was das ist, Sie haben vorher mehrere praktische Bereiche genannt, ja also halt eine Ausbildung, jetzt versteh' ich darunter eine Ausbildung, die nicht mit einem Studium verbunden ist, sondern wo man praktisch so 'ne Art Lehre macht, nicht, und ja?

(145) B: Um mal ein Beispiel wahllos rauszupicken, könnten Sie sich vorstellen, daß Sie eine Lehre zum Feinmechaniker machen?

(146) A: Also ich hab' da eigentlich zu wenige Vorstellungen.

(147) B: Oder in einem häuslichen Ausbildungsberuf, eine Lehre zum Schreiner?

(148) A: Ja, na ja, ist so was.

(149) B: Wenn Sie mal versuchen, sich da reinzudenken, daß Sie da sehen, wo Sie sich da bewegen. Ja, gut. Wenn Sie da positiv ansprechen, prima. Daß das Realisierungsschwierigkeiten hat, ist uninteressant.

(150) A: Ja, ich mein', ich versteh's jetzt so, Sie versuchen, nur mal das rauszufinden, was mich ansprechen kann.

(151) B: Oder mal wieder ein ganz anderes Beispiel. KÖnnten Sie sich vorstellen, in einem Einzelhandelsgeschäft, vielleicht am leichtesten, am naheliegendsten, in einer Buchhandlung oder auch in (A: Mhm.) einem Textilgeschäft.

(152) A: Ja, doch, unter gewissen Umständen schon, also wenn das nicht eine zu eintönige Tätigkeit ist. Ich weiß nicht, ich hatte mal so 'nen Spleen, ich wollte mal so 'nen Teeladen aufmachen, und (lacht) es ist schon länger her und ich hatte also auch einen Bekannten, der mir den eingerichtet hätte, der schon Erfahrung hat und mir das alles vermittelt hätte, aber also das ist einfach zu eintönig, Tee verkaufen, das hält man nicht aus. Also, es ist eben immer so ein Problem, es darf nicht eine zu eintönige Tätigkeit sein, sonst wird man verrückt.

(153) B: Wieder die Kombination zum Sport. Denken Sie so an ein Sportartikelgeschäft.

(154) A: Nein, total abgelehnt. (Vehement. Beide lachen.) Die Industrie kann man nicht unterstützen.

(155) B: Das mal ausgeblendet. Einzelhandel, das würden Sie weiterverfolgen wollen?

(156) A: Ja, es gibt da sicher interessante Sachen, kann ich mir vorstellen.

(157) B: Oder wieder ein anderer Bereich. Könnten Sie sich als Vorzimmerdame vorstellen? So Sekretariat, ich hab' jetzt bewußt gesagt, Vorzimmer, damit beim Stichwort Sekretariat nicht so sehr der Schreibtisch, die Schreibmaschine und die übrigen Schreibgeräte dominieren. Also auch ein bißchen die Aufgabe Kontaktaufnahme, Kontaktpflege reinkommt und ein bissel Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit mit drin ist.

(158) A: Ja, das wär schon wichtig. Ja, unter Umständen ja.

(159) B: So Dinge lassen sich realisieren.

(160) A: Das läßt sich realisieren?

(161) B: Ja, ja, ja, ja.

(162) A: Ja, sicher, das kann ich mir eigentlich auch vorstellen. Und Sie meinen nicht, daß also, sagen wir mal, daß der Sprung von meiner jetzigen Tätigkeit zu so einer Tätigkeit, der wär' nicht zu groß oder unüberwindlich groß?

(163) B: Grundsätzlich nicht. Nur da wissen wir jetzt noch zu wenig voneinander (lacht), dies rührt jetzt sehr in den persönlichen Bereich hinein, und deswegen weiß ich da einfach nichts (A: Ja.), ob dies für Sie zu groß würde, unüberwindlich würde oder ob Sie da gar keine Probleme empfinden. Wir müssen nur soviel sagen, wenn ich jetzt wieder von außen her gehe, so den typischen Berufsmerkmalen, Kennzeichen des Arbeitsablaufs, da besteht natürlich ein erheblicher Unterschied zwischen Ihrer jetzigen Tätig-

keit und etwa so einer Tätigkeit etwa einer Vorstands- oder Abteilungssekretärin oder auch des Einzelhandelskaufmanns in irgendeinem Geschäft oder in der Schreinerwerkstatt, klar. Man könnte jetzt so noch weitergehen und sagen, wiederum kombinieren, so 'ne handwerkliche Ausbildung und die Ausbildung zur Lehrerin nicht brachliegen lassen, daß Sie dann nach so einer Zwischenstation handwerklicher Ausbildung in der Ausbildung selber tätig sind, selber wieder junge Leute ausbilden, da vielleicht noch, von Ausländern haben wir vorhin gesprochen, da noch die Kurve kriegen, ja? Bitte verstehen Sie nicht falsch, fast hätte ich gesagt, schade, daß Sie eine Frau sind (A lacht), weil ich sehr einseitig gedacht habe, bestimmte Berufe, die suchen Lehramtskandidaten. Lehrer, die sie ausbilden wollen, damit die Leute dann als Ausbilder tätig sind.

(164) A: Ah, die suchen nur Männer, oder?

(165) B: Deswegen, schade, daß Sie eine Frau sind.

(166) A: Ja, doch, so was finde ich nicht schlecht.

(167) B: Oder, wieder 'ne ganz andere Idee. Das war zu grob vorher zusammengefaßt, da der technische Bereich, ich denke so an Ihr Deutschstudium, Umgang mit Literatur, es könnte bißchen die Absprungbasis geben für eine Ausbildung im Druckgewerbe, Schriftsetzer, verschiedene Arten von Drucker. Das ist zur Zeit sehr gefragt, wieder gefragt.

(168) A: Ja? Ich dachte, die Drucker werden jetzt ersetzt.

(169) B: Nein, nein, das ist vorbei.

(170) A: Was?

(171) B: Und ist natürlich eine anspruchsvolle Ausbildung, immer schon gewesen und heute erst recht. Da wäre es selbstverständlich immer willkommen, daß jemand net nur so mechanisch das Zeug da abklappert und abklatscht, sondern auch von den Inhalten was aufnehmen kann, was überschauen kann.

(172) A: Ja, das wär' überhaupt, ja.

(173) B: Nur, verstehen Sie, bloß mal so Assoziationen.

(174) A: Nee, ist doch gar nicht so schlecht. Ich mein', das sind so Sachen, an die denkt man normalerweise überhaupt nicht, und deswegen, das war auch für mich, für mich ist es wichtig, mich erstmal zu informieren, was man alles tun kann, denn irgendwie, ich weiß nicht, meine Eltern waren halt auch Lehrer, und man wächst da so eingleisig auf und nach dem Gymnasium macht man eben ein Studium, und was gibt es da schon groß, da gibt's eben die traditionellen Fächer, und dann sucht man sich eben was aus und entweder geht man an die Uni oder eben an die PH und damit hat's sich. Jetzt inzwischen ist es auch viel breiter gefächert, als bei uns noch die Studienberatung an der Schule war, da ist die eben so abgelaufen. Mir hat man halt empfohlen, was im pädagogischen Bereich zu machen, weiß der Teufel, wie die da drauf gekommen sind.

(175) B: Ja, da können Sie sich mal ein bißchen umtun, auch in 'nem kleinen Lexikon, das kennen Sie vermutlich von der Schule her, "Beruf aktuell".
(176) A: Ja, ja.
(177) B: Nehmen Sie einfach ein Exemplar mit, weil dort alle Namen von Ausbildungsmöglichkeiten aufgezählt sind. Die Beschreibung ist zwar sehr knapp, aber zum Überblick gewinnen, durchaus brauchbar. Und wenn Sie das eine oder andere näher interessiert und reizt, können Sie ja dem nachgehen und uns wieder anzapfen oder, schriftliches Material gibt's genug, da nachlesen.
(178) A: Gut, vielen Dank.

Beispiel 2 : Beratung in der Sprechstunde eines Universitätslehrers

C: Studentin
E: Beratender Universitätslehrer

(1) C: Ich komm' noch mal wegen der Spezialgebiete für's Examen jetzt im Frühjahr, ich glaub', wir hatten schon mal kurz drüber gsprochen und wollt' jetzt auch fragen eben, wie das genauer aussieht. Ich hab' mir vorgstellt ghabt "Kommunikativer Unterricht". | wenn das geht und | zwar hauptsächlich
(2) E: | Ja, sehr schön. |
(3) C: halt kommunikative Kompetenz, da vielleicht die verschiedenen Modelle vergleichen (E: Ja), ich weiß nicht, muß man da auch so den Kommunikationsbegriff so ganz von der Wurzel an, so die Kritik am Funkkolleg z. B. und solche Sachen?
(4) E: Ne, das würde höchstens dann 'ne Rolle spielen, wenn das auch Konsequenzen hätte, also in dem Sinn, daß Sie sagen, Sie wehren sich z. B. gegen bestimmte Arten eines Verständnisses von kommunikativem Unterricht, der auf dem Hintergrund eines solchen Modells entwickelt wurde, das gibt's ja, an manchen Schulen wird ja so was gemacht, da kann man sagen, schon die Theorie, die dahinter steckt, bringt gewisse Probleme mit sich, in dem Sinn, ja.
(5) C: Also, so als Begründungszusammenhang, aber nicht als ein eigener Punkt?
(6) E: Stimmt.
(7) C: Das wär' dann auch scho's nächste, da dacht' ich mir daß man vielleicht verschiedene Lernzielbeschreibungen bisher vergleichen kann und so verschiedene didaktische Konzepte, vielleicht a bißle geschichtlich, so wie's der Herr Straßner jetzt rausgebe hat.
(8) E: Kennen Sie z.B. diesen kleinen Sammelband von der Arbeitsgruppe "Kommunikativer Unterricht", und Sie kennen auch dieses Bändchen von dem Muckenhaupt, "Lernziel Sprachliches Handeln", da haben Sie ja schon ganz schöne Materialien, außerdem haben Sie ja schon Hinweise auf den Vergleich, er macht das zum Teil selber, er vergleicht ja sein Konzept etwa mit dem, was in "Sprache und Sprechen" gemacht wird. Ich mein', das sind ja für Sie ganz gute Ansatzpunkte, das auszuführen.
(9) C: Müßt' ich dann vielleicht nicht auch noch solche Sachen wie Linguistik und Didaktik überhaupt, die zwei Disziplinen im Verhältnis zueinaner vergleichen?

(10) E: Das wäre nicht schlecht, ich meine, Sie könnten ja einfach mal so die ersten Bände von dieser Zeitschrift "Linguistik und Didaktik" anschauen und schauen, was da für eine Diskussion gelaufen ist. Und vielleicht sollten Sie das nennen so Theorie des kommunikativen Sprachunterrichts und zwar aus dem.

(11) C: Hört sich das besser an?

(12) E: Nein, das hört sich nicht besser an, sondern das hängt damit zusammen, daß wir ja hier keine Sprachdidaktik lehren sollen, wie uns gesagt worden ist, und auch keine Sprachdidaktik prüfen sollen, sondern Linguistik, und wenn das so aussieht, als ob wir Sprachdidaktik machen, kann es sein, daß die Leute vom Prüfungsamt meinen, daß

(13) C: | sie müßten Zu praxisnah. |

(14) E: So ist es. Die zu große Gefahr der zu großen Praxisnähe, und der wollen wir ja nicht erliegen.

(15) C: Nein, das wär' ganz schlimm. Und als zweites hab' ich mir überlegt ghabt, Sapir-Whorf-Hypothese, und da weiß ich jetzt halt au net, wo man da anfangen muß ob man da auf den Humboldt zurückgeht und versucht so die ganze Geschichte des Problems aufzurollen.

(16) E: Also, ich hab' da ja große Bedenken, und zwar, da ist es ja schon so schwer, den Gegenstand überhaupt mal zu fixieren. Was ist das eigentlich, die Sapir-Whorf-Hypothese.

(17) C: Die Schwierigkeit hab i inzwischen gmerkt.

(18) E: Und das ist ein großes Problem. Ich hab jetzt gerade im letzten Termin, hab ich mal Humboldt geprüft, und vor einigen Jahren mal dieses "Denken und Sprechen", ich kann nur eines sagen, die Leute haben alle große Schwierigkeiten damit gehabt, und ich weiß nicht, wieviel Sie sich damit beschäftigt haben, aber das ist.

(19) C: So gewaltig isch's net. Ich hab mal 'n Seminar gemacht.

(20) E: Aber das ist kein Grund, ich weiß nicht, wo haben Sie denn dieses Seminar gemacht?

(21) C: Beim Herrn Ezawa. Da war eben ziemlich ausführlich Humboldt und Cassirer, aber ich hab so gut wie nichts verstanden, da hat mir einfach so der philosophische Hintergrund gefehlt, und dann war ziemlich viel Kulturanthropologie dabei und nur ganz wenig Sapir-Sprach-Verständnis, und Whorf, und no ist's auch ziemlich kläglich gescheitert, weil niemand den Typ so richtig verstanden hat.

(22) E: So wie Sie das beschreiben, ist das ja nicht ganz ideal. Sie müssen ja überlegen, das Examensspezialgebiet, das soll ja auch einigermaßen darstellbar sein, und ich glaub', daß grad bei diesem Thema, okay, ich kann mir gut vorstellen, daß Sie das packen, aber bei diesem Thema sind ganz spezifische

Probleme, z.B. die Position Humboldts mal sauber zu formulieren, das ist schon sehr, sehr schwer.

(23) C: Ja, das stimmt. Gäb's irgendwie 'n ähnliches Thema, weil mich das schon arg interessieren würd', grad so Sprechen, Denken, Wirklichkeit, so was.

(24) E: Ich meine, was Sie machen könnten, und dann wär mir das etwas sympathischer, wenn Sie sozusagen nicht nur die Sapir-Whorf-Schule nehmen, sondern auch irgend 'ne andere Richtung, die sich damit beschäftigt, z.B. Wittgenstein, das ist ein völlig anderer Ansatz für die Lösung ganz ähnlicher Probleme. Die Rolle der Lebensformen.

(25) C: Das sind seine "Philosophischen Untersuchungen"?

(26) E: Ja, die "Philosophischen Untersuchungen" vor allem. Zum Zusammenhang Sprechen und Denken gibt's 'nen ganz netten Aufsatz von Muckenhaupt, über Denken, ich weiß nicht, ob Sie das kennen, da war doch mal so'n Colloquium über Sprechen und Denken, da hat er den

(27) C: Aufsatz darüber gemacht. / Das kenn ich, mhm. / Es geht also

(28) E: im wesentlichen auf Ryle zurück, und Ryle, der wär auch so ein Autor. Mir persönlich geht's, ich kann Ihnen das offen sagen, mir persönlich ist die zweite Richtung, von der ich jetzt spreche, sehr viel sympathischer, weil mir das sehr viel mehr einleuchtet und weil ich da unmittelbar sehe, wie das für meine linguistische Praxis irgendwie Konsequenzen hat, während diese Sapir-Whorf-Hypothese, es gibt da so 'n paar Prinzipien, die meistens sehr schwammig formuliert sind und man sieht dann in vielen Fällen gar nicht so richtig, worauf das hinausläuft.

(29) C: Ich dacht' halt immer, das müßt' möglichst breit gestreut sein, und weil Wittgenstein ja auch für die kommunikativen Themen doch ausschlaggebend ist, hab' ich eigentlich befürchtet, daß man da 'n bißchen aufpassen muß, um nicht zu sehr in die eine Richtung sich zu verlieren, aber

(30) E: wenn das / Ja, da müssen wir

mal sehen, was noch Ihr drittes Gebiet ist.

(31) C: Das wäre eben Geschichte von Kommunikationsformen, aus dem Bereich.

(32) E: Da ist natürlich der Zusammenhang sehr eng.

(33) C: Ließen sich da Formulierungen finden, daß es trotzdem noch geht? Und zwar, mich interessiert halt vor allen Dingen das hermeneutische Problem, wie man historisch entfernte Lebensformen verstehen und beschreiben kann und ich würd's dann natürlich, jetzt, wo ich ein bißchen eingearbeitet bin, gern am Beispiel der Normen zeigen.

(34) E: Da würd' ich sagen, lassen Sie die Sapir-Whorf-Hypothese und machen Sie stattdessen ein knackiges syntaktisches Thema, das empfehl' ich sowieso.

(35) C: Um Himmels willen, nein! Also da bin ich ziemlich skeptisch, weil ich da überhaupt keine Ahnung hab', wenn's irgend ging'.
(36) E: Was haben Sie denn an Seminaren sonst so gemacht, was sich anbieten würde?
(37) C: Kommunikative Beschreibung rhetorischer Figuren, beim Heringer und dann eins über Bedeutungstheorien, da war Frege hauptsächlich und Trier, Feldforschung.
(38) E: Ja, warum bringen Sie nicht z.B. die kommunikative Beschreibung von rhetorischen Figuren? Das find' ich ein sehr schönes Thema. Das würd mich viel mehr interessieren als Sapir-Whorf, natürlich ist das.
(39) C: Also, ich kann doch net lauter kommunikative Sachen bringen, um das geht's mir! Aber wenn Sie das akzeptieren, soll's mir recht sein.
(40) E: Das geht, wäre bei dem anderen Thema nicht anders, die Sapir-Whorf-Hypothese ist ja auch in dem Sinn, wenn man das.
(41) C: Gilt das net als Sprachphilosophie?
(42) E: Ja, schwer zu sagen. Natürlich kann man das nennen Sprachphilosophie, Theorie der Metapher oder solche Sachen. Wenn das keine Sprachphilosophie ist, dann weiß ich nicht, was Sprachphilosophie ist.
(43) C: Ging's dann bei kommunikativer Beschreibung rhetorischer Figuren hauptsächlich um das Problem Meinen, Bedeuten, oder wo würden Sie da'n Schwerpunkt setzen?
(44) E: Ich mein', als theoretischer Hintergrund den Zusammenhang zwischen Meinen und Bedeuten, Regel und Regelveränderung, Regelverletzung, regelhafte Regelverletzung, und dann eben das Ganze, da man praktisch eine Theorie hat, in der man das, was sozusagen rhetorische Figuren sind oder bestimmte Arten von Ausdrücken, als kommunikative Techniken gezeigt werden, euphemistisch Reden, metaphorisch Reden, Übertreiben, ironisch Reden und dergleichen, daß das kommunikative Techniken sind, für die man die Muster genau beschreiben kann.
(45) C: Und ließe sich das also vereinbaren mit dem Geschichte der kommunikationsformen, weil's da ja sicher ganz stark um den Regelbegriff geht?
(46) E: Ja, ich mein', man kann ja diese Geschichte der Kommunikationsformen so anlegen, daß gerade der historische Aspekt besonders stark herauskommt, diese Sache mit den Normen, die könnte man dann eben stärker auf die historischen Fakten trimmen.
(47) C: Dann wären die historischen Fakten wichtig?
(48) E: Als Beispiel natürlich.
(49) C: Und ansonsten das Thema, da haben wir, glaub' ich, Verstehen fremder Lebensformen und Erklärung und Beschreibung.
(50) E: Was war das erste nochmal, darf ich mal fragen?
(51) C: Theorie des kommunikativen Unterrichts.

(52) E: Ja, das geht gut.
(53) C: Und wie formulieren wir dann die anderen? Kann man da wieder kommunikative Beschreibung und Geschichte von Kommunikationsformen?
(54) E: Also, zur Geschichte von Kommunikationsformen, das geht auf jeden Fall als das dritte, und das zweite, nennen Sie's zur Semantik rhetorischer Figuren. Wunderbar. Es ist alles eine Frage der Formulierung.
(55) C: Schön. Ja, ich glaub, unter dem Aspekt kann ich erst mal weitermachen. Können Sie das gleich mal unterschreiben? (C reicht E ein Formular.)
(56) E: Darf ich mal? (E leiht sich Cs Schreibgerät aus.) Sie werden's mir noch danken, daß ich Sie von der Sapir-Whorf-Hypothese abgehalten hab. (C lacht.)
(57) C: Also, ganz wohl war's mir au net bei dem Thema, aber es hätt' mich halt scho interessiert, aber es ist vielleicht nicht g'rad in der Prüfung der geeignete Ort, das zu testen.
(58) E: Ich glaube auch, daß es Sachen gibt, für die man sich sehr gut interessieren kann, aber die man vielleicht aus strategischen Gründen nicht dafür nehmen sollte. Da kann es leicht passieren, daß die Verwirrung, die bei den Autoren vorherrscht,
(59) C: Das hab' ich gesehen.
(60) E: sozusagen als Ihre Verwirrung in der Prüfung erscheint, und das ist sehr ungünstig.
(61) C: Und der Vorsitzende durchschaut das in der Regel net.
(62) E: Natürlich durchschaut der das nicht.
(63) C: Ja, gut.
(64) E: Okay.
(65) C: Vielen Dank.

Beispiel 3: Beratung in der Sprechstunde eines Universitätslehrers

E: Berater
D: Studentin

(1) E: Grüß Gott.
(2) D: Es geht um's Examen jetzt im Frühjahr, und da hab' ich irgendwie 's Gefühl, daß mir da irgendwie die Felle davonschwimmen, jetzt au wege, und zwar mit dem Schriftlichen, weil ich hab da einen Anschlag nicht gesehen, und jetzt sind ja anscheinend schon die Themen vorbei, jetzt wollt' ich Sie fragen, kommen Spracherwerb oder so Einzelthemen wie Kommunikationstechnik oder so was, kommt das dann immer wieder zurück (E: Ja.), kann ich damit rechnen?
(3) E: Das ist so, bestimmte Themen sind ja in den letzten Jahren immer gestellt worden, da sind, das ist so'n Kanon von sieben Themen, das ist Kommunikationsbeschreibung, Sprechakttheorie, Soziolinguistik, Spracherwerb, Syntax. (D: Mhm.) Ist da irgendwas dabei, was Sie gern schreiben würden, was ich nicht genannt habe?
(4) D: Ne, also Spracherwerb würd' ich gerne machen.
(5) E: Das wird sicher gestellt.
(6) D: Und da wär' dann das Problem, ich hab' jetzt also, mein Freund hat jetzt in Englisch, in Linguistik Examen g'macht, und da haben wir uns eben zusammen jetzt auch, da hab' ich mitgelernt, über Neurolinguistik. Würde sich das dann irgendwie überschneiden, oder ginge das dann, wenn ich im Mündlichen das als Spezialgebiet machen würde?
(7) E: Na, man kann das ja als nicht speziell auf den Spracherwerb hin zugeschnittenes Thema kann man das schon stellen.
(8) D: Also, ich hab', wir haben, also ich hab' mir das dann halt so gedacht, daß es mehr so um Gedächtnis und Sprache geht, diese ganze, also, ich weiß nicht, so Clark und Bierwisch und halt noch 'n Klix oder so, irgendwie, dazu machen, wären Sie da nicht so begeistert?
(9) E: Ich bin kein Neurolinguistikfan.
(10) D: Ach so.
(11) E: Das tut, das tut aber nichts zur Sache, wenn Sie das nehmen wollen, können Sie's schon nehmen. Also ich glaub' nicht, daß Sie Schwierigkeiten haben, wenn Sie die Spracherwerbsklausur schreiben, das Thema als solches zu nehmen, wenn Sie etwas Vernünftiges zu sagen wissen, dann ist das.

(12) D: Sie sagen das so, ich bin jetzt ziemlich verunsichert.
(13) E: Ich glaub halt, daß das 'ne Wissenschaft ist, die noch ziemliche Probleme hat, denn die haben die große Schwierigkeit, daß z.B. bestimmte Handlungen, die man macht, zunächst mal eine Frage des Verstehens stellen, und auf der anderen Seite hat man ja sozusagen, eben Gehirnströme, nicht, es gibt zwei Arten von Sachen, es gibt zu verstehende Handlungen, die mit bestimmten Intentionen gemacht werden, und auf der anderen Seite gibt's Gehirnströme, da muß man halt schauen, wie die zusammenpassen, und ich glaube eben, daß das nicht so ganz einfach ist, daß die Texte, die ich kenne, in der Richtung, ja auch noch nicht besonders erfolgreich sind. Aber darüber könnte man reden.
(14) D: Mhm, ja gut. Aber also, ich könnte mich so ungefähr auf jeden Fall darauf verlassen, daß das dann ungefähr ginge, wie die Richtung dann läuft.
(15) E: Damit kriegen Sie keine Schwierigkeiten.
(16) D: Und dann hab' ich noch Ethik und Sprache, und da haben Sie dann in dem Seminar diesen Taschenbuchband von Meggle und da hab' ich jetzt drin gelesen, also noch nicht sehr fundiert, und da kommt dann immer Moore, und auch in dem einen Handbuch, und da wollte ich Sie fragen, müßte ich dann, wieweit muß ich da zurückgehen?
(17) E: Sie müssen nicht weit zurückgehen.
(18) D: Also, sollte ich Moore gelesen haben? Weil, des ist schwierig, au no.
(19) E: Nicht unbedingt. Für wichtiger würde ich halten, daß Sie von dem Winch Sachen gelesen haben, nicht, der hat ja so'n Sammelband "Ethics and Action" gemacht, und "Norm and Action" von von Wright, und dann die Texte, die die dort angegeben haben, und das reicht.
(20) D: Ach so, das wär gut, ja. Und dann fehlt mir noch 'n drittes Gebiet, und da hätte ich eigentlich an irgendein diachrones Gebiet gedacht, aber genau weiß ich da also auch nicht. Aber was, wir haben, da so English Tense System, so die Entwicklung, und das hat mir eigentlich, gibt's so was im Deutschen auch, oder?
(21) E: Da ist die Literatur im Englischen sehr viel besser als im Deutschen.
(22) D: Ja, das hab ich au.
(23) E: Es gibt natürlich in der Syntax von Behaghel eine ganze Reihe von solchen Sachen, geschichtlich.
(24) D: Wie heißt der?
(25) E: Behaghel.
(26) D: Mhm.
(27) E: Da stehen solche Sachen drin. Ja, machen Sie doch Bedeutungswandel.

(28) D: Ja, ich hab bei Ihnen jetzt au reingschaut. Ja, aber Bedeutungswandel, ist das denn nicht etwas zu weit, also.

(29) E: Sie können sich da ja Spezialfragen rausgreifen, und wenn Sie 's mal durchmachen, werden Sie ja feststellen, da gibt's 'ne ganze Reihe von Problemen, die man ziemlich gut rauspräparieren kann, und dann nehmen Sie sich halt vielleicht drei, vier solcher Probleme raus und versuchen sie an verschiedenen Beispielen zu zeigen. (D: Mhm.) Nicht, das sind so Fragen der Unterscheidung, der Neufindung von Regeln und der Verbreitung solchen Gebrauchs, oder überhaupt die Synchronie-Diachronie-Frage, oder die Frage der Erklärung von Bedeutungswandel, das Verhältnis von Beschreibung und Erklärung des Bedeutungswandels, oder Fragen von Bewußtheit und Unbewußtheit beim Bedeutungswandel, nicht, das sind alles solche Problemfelder, über die man reden könnte und versuchen kann, sie anhand von Beispielen zu zeigen. Oder Typen des semantischen Wandels, Arten von Typologien, verschiedene Leute haben verschiedene Typologien gemacht, das wären solche Themen.

(30) D: Ja, das wäre eigentlich jetzt.

(31) E: Und da ist die Literatur eben im Deutschen relativ ordentlich, während was syntaktisch, also, was die historische Syntax angeht, ist das Englische insofern besser, als da in den letzten Jahren ziemlich viel gearbeitet worden ist, während in Deutschland nicht. Es gibt 'ne ganze Reihe von Dissertationen zur historischen Syntax im Englischen.

(32) D: Woran liegt 'n das?

(33) E: Das liegt daran, daß bei uns in den letzten Jahren historisch nicht sehr viel gemacht worden ist, daß die Leute, die historische Kenntnisse haben, nicht ausreichend Syntaxkenntnisse hatten, so daß diese Kombination, die in England, vor allem in Amerika dazu geführt hat, daß innerhalb der Generativen Grammatik Arbeiten zur Syntax des Englischen diachronisch gemacht worden sind, diese Konstellation gibt's bei uns kaum. (D: Mhm.) Es gibt kaum Leute, die Syntaktiker sind und gleichzeitig an historischen Sachen interessiert sind, es gibt zwei, drei Leute, die haben da zunächst geschrieben. Es entsteht jetzt so'n historisches Handbuch, und da gibt's auch 'n Kapitel historische Syntax, und da schreibt 'n Freund von mir 'n Artikel, aber da steht bis jetzt relativ wenig auf dem Papier.

(34) D: Weil, das ist mir so aufgefallen, ich hab' da überhaupt nichts drüber gefunden, ich wußt net, ob des dann au an mir lag oder?

(35) E: Ja, das ist, da ist die Forschungslage für's Englische etwas anders.

(36) D: Mhm, okay, das wär jetzt eigentlich alles, das eine eben mit der Neurolinguistik, das müßte ich eben dann noch irgendwie handfester dann umreißen.
(37) E: Machen Sie nicht im Englischen irgendwas, was Syntaktisches?
(38) D: Ne, ich mache kein Englisch.
(39) E: Ach, Sie machen kein Englisch. Sie haben nur, deswegen, weil Sie.
(40) D: Ne, ne. Ich hab jetzt mit gelernt, und das hat mich eben irgendwie interessiert au. Ich hab eben Psycholinguistik gemacht, aber das kommt mir etwas, dann, dann müßt ich mich auch irgendwie wieder einschränken und dann.
(41) E: Sind Sie zufällig in dem Seminar von Gerd Simon zur Neurolinguistik, denn der macht ja 'n Seminar?
(42) D: Ne, ne.
(43) E: Und vielleicht können Sie auch den mal interviewen, was Literatur angeht. Ich kenn' mich da z.B. fast nicht aus. Ich kenn' den Bierwisch, es gibt ja so Arbeiten von Bierwisch, und wie heißt der andere Knabe, Bierwisch und.
(44) D: Clark, äh, Cluck, ganz neu, "Psychologie und Language", also das wär auf Englisch, und dann.
(45) E: Der Bierwisch hat mit irgendjemand mal zusammen einen Aufsatz über Neurolinguistik geschrieben, den kenn ich noch, aber so die Neuentwicklung in den letzten fünf Jahren, da hab ich mich nicht mit beschäftigt.
(46) D: Klix, Psychologie des Gedächtnisses und ja, also, ich bin jetzt wirklich verunsichert. Soll ich da jetzt weitermachen oder?
(47) E: Also, nach der Konstellation, was Sie da bis jetzt haben, würde ich Ihnen raten, machen Sie ein Syntaxthema.
(48) D: Ich hab' ja, ich hab' ja 'ne Ja, das sagen Sie so einfach.
(49) E: Weile so 'ne Strategie verfolgt, das so mehr oder weniger als Pflichtübung anzusehen, das halte ich nach wie vor für kein schlechtes Verfahren, daß jeder ein Syntaxthema macht, von den dreien, das ist nützlich auch für die Praxis.
(50) D: Ja, und könnten Sie mir da auch was vorschlagen, weil.
(51) E: Ja, schauen Sie sich mal das Buch von dem Heringer an, "Wort für Wort", das ist 1978 herausgekommen, "Wort für Wort, Grammatik und Interpretation", schauen Sie sich das mal an, das könnt' Sie vielleicht auf Ideen bringen, was man da in der Syntax machen könnte.
(52) D: Gut, und dann komm' ich so in 14 Tagen wieder vorbei.
(53) E: Ja, kommen Sie (XXX).
(54) D: Okay, vielen Dank.

LITERATURVERZEICHNIS

Anscombe, G.E.M.: Intention. Oxford 1957.

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Werke in deutscher Übersetzung, Band 6. Darmstadt 1974.

Austin, J.R.: Zur Theorie der Sprechakte. 2. Auflage. Stuttgart 1979. (Original: How to do thing with word. Cambridge 1962.)

Bachmair, S./Faber, J./Hennig, C./Kolb, R./Willig, W.: Beraten will gelernt sein. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim und Basel 1982.

Bänsch, A.: Verkaufspsychologie und Verkaufstechnik. Stuttgart 1977.

Baier, K: The moral point of view: A rational basis of ethics. Cornell University Press, Ithaca, N.Y. 1958.

Bartling, G./Echelmeier, L./Engberding, M./Krause, R.: Problemanalyse im therapeutischen Prozeß. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1980.

Begemann-Deppe, M.: Sprechverhalten und Thematisierung von Krankheitsinformation im Rahmen der Stationsvisite. Eine empirische Untersuchung zur Arzt-Patient-Beziehung im Krankenhaus. Marburg 1978. (Diss.)

Biere, B.U.: Kommunikation unter Kindern. Tübingen 1978.

Bliesener, Th.: Die Visite - ein verhinderter Dialog. Initiativen von Patienten und Abweisungen durch das Personal. Tübingen 1982.

Bösel, M.: Psychologische Beratungsstellen in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung über Organisation und Arbeitsbedingungen. Weinheim und Basel 1981.

Bommert, H.: Gesprächspsychotherapie-Forschung. In: Pongratz, H.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 8.2. Klinische Psychologie. Göttingen-Toronto-Zürich 1978, 1319-1348.

Bommert, H./Plessen, U.: Psychologische Erziehungsberatung. Saarbrücken-Köln-Mainz 1978.

Borgast, C.: Verkaufsgespräche. Praktische Beispiele überlegener Verhandlungstechnik. Wiesbaden 1969.

Born, J.: Bewerben mit Erfolg. Frankfurt a.M. 1982.

Brisch, K.-H.: Arzt-Patient-Gespräche in der Allgemeinpraxis. Theoretische Reflexion, methodische Diskussion und exemplarische Analyse des Arzt-Patient-Gespräches. Ulm 1980. (Diss.)

Carkhuff, R.R./Truax, C.B.: Training in counseling and psychotherapy: an evaluation of an integrated didactic and experiental approach. J. Consult. Psychol. 29, 1965, 333-336.

Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1975.

Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a.M. 1980.

Fischer, G.M.: Verkaufsprozesse. Vom Monolog zum Dialog. Gernsbach 1981.

Flavell, J.H.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel 1975.

Foot, P.: Goodness and choice. In: Proceedings of the Aristotelian Society, supp. vol. 35, 1961.

Franke, W.: Die Einzelhilfe im Rahmen der Berufsberatung. In: Arbeit, Beruf und Arbeitslosenhilfe. Das Arbeitsamt 1966, Heft 6, 128ff.

Fritz, G.: Sprachliche Interaktion: Gemeinsam Planen. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 3, 1975, 257-279.

Fritz, G.: Kohärenz. Grundfragen der Dialoganalyse. Habil. Tübingen 1978. (Mskr.).

Fritz, G.: Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tübingen 1982.

Fritz, G./Hundsnurscher, F.: Sprechaktsequenzen. Untersuchungen zur Vorwurf-Rechtfertigungsinteraktion. Der Deutschunterricht 27, 1975, 81-103.

Gauthier, D.: Practical reasoning. Oxford 1963.

Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M. 1977.

Hackney, H./Nye, S.: Beratungsstrategien, Beratungsziele. München 1979.

Haefele, J.: Der Aufbau der Sprachkompetenz. Untersuchungen zur Grammatik des sprachlichen Handelns. Tübingen 1979.

Hare, R.M.: Die Sprache der Moral. Frankfurt a. M. 1972. (Original: The language of morals. Oxford 1952.)

Harsch, H.: Theorie und Praxis des beratenden Gesprächs. München 1973.

Heringer, H.J.: Praktische Semantik. Stuttgart 1974.

Heringer, H.J./Öhlschläger, G./Strecker, B./Wimmer, R.: Einführung in die Praktische Semantik. München 1977.

Herschbach, P./Klinger, A./Odefey, S.: Die Therapeut-Klient-Beziehung. Forschungsergebnisse und -perspektiven. Salzburg 1980.

Hindelang, G.: Jemanden um Rat fragen. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 5, 1977, 34-44.

Hindelang, G.: Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen. Göppingen 1978.

Hiss, H./Minsel, W.-R.: Sprachmerkmale von Psychotherapeuten und ihrer Klienten im Verlauf der Psychotherapie. In: Jankowski, P. et al. (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den I. Europäischen Kongreß für Gesprächspsychotherapie in Würzburg. Göttingen 1976, 170-180.

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin 1977.

Hoffmann, L.: Kommunikation vor Gericht. Tübingen 1983.

Hundsnurscher, F.: Semantik der Fragen. Zeitschrift für Germanistische Linguistik 3, 1975, 1-14.

Iben, G. (Hrsg.): Beraten und Handeln. Zum Umgang zwischen Wissenschaftlern und Praktikern. München 1981.

Jankowski, P. et al. (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Bericht über den I. Europäischen Kongreß für Gesprächspsychotherapie in Würzburg 1974. Göttingen 1976.

Klix, F.: Information und Verhalten. Kybernetische Aspekte der organismischen Informationsverarbeitung. Einführung in naturwissenschaftliche Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin (Ost) 1976.

Labov, W.: Rules for ritual insults. In: Sudnow, D. (Hrsg.): Social interaction. New York 1972.

Labov, W./Fanshel, D.: Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation. Academic Press New York-San Francisco-London 1977.

Martens, K.: Sprachliche Kommunikation in der Familie. Kronberg/Ts. 1974.

Miltner, W.: Kneipenleben und Street work. Eine Analyse der Interaktions- und Kommunikationsstrukturen zweier Stammbesuchergruppen einer proletarischen Eckkneipe und der in diesem Kontext möglichen Ansätze von Street work. Tübingen 1981 (Diss.).

Miltner, W.: Street work im Arbeiterviertel. Eine Praxisstudie zur Jugendberatung. Neuwied und Darmstadt 1983.

Minsel, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Grundlagen - Forschungen - Auswertungen. Wien-Köln-Graz-Böhlau 1974.

Minsel, W.-R./Zielke, M.: Theoretische Grundlagen der CCT. In: Pongratz, H. J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band 8.1. Klinische Psychologie. Göttingen - Toronto - Zürich 1977, 953-980.

Nagel, H./Seifert, M. (Hrsg.): Inflation der Therapieformen. Gruppen- und Einzelthemen in der sozialpädagogischen und klinischen Praxis. Reinbek bei Hamburg 1979, 185-194.

Rehbein, J.: Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart 1977.

Rehbein, J.: Sequentielles Erzählen - Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a.M. 1980, 64-108.

Rogers, C.R.: Die nicht direktive Beratung. München 1972. (Original: Counseling and psychotherapy. Boston 1942.)

Rogers, C.R.: Die klientbezogene Gesprächstherapie. München 1979. (Original: Client-centered therapy. Boston 1959.)

Rogers, C.R.: Freedom to learn. Columbus 1969.

Rogers, C.R.: Encounter-Gruppen. München 1974. (Original: On encounter groups. New York 1970.)

Sager, S.F.: Sprache und Beziehung. Linguistische Untersuchungen zum Zusammenhang von sprachlicher Kommunikation und zwischenmenschlicher Beziehung. Tübingen 1981.

Schank, G./Schoenthal, G.: Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden. Tübingen 1976.

Schank, G.: Zum Ablaufmuster von Kurzberatungen - Beschreibung einer Gesprächsstruktur. In: Dittmann, J. (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen 1979.

Schröder, P. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1980. Düsseldorf 1981.

Searle, J.R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M. 1979. (Original: Speech acts. Cambridge 1969.)

Specht, W.: Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit. Ein stadtteilbezogenes Konzept von street work. Neuwied und Darmstadt 1979.

Stark, G.: Beraten in der Schule? Analysen - Methoden - Strategien. Braunschweig 1977.

Stevenson, C.L.: Ethics and language. New Haven and London 1964.

Swizer, D.K.: Krisenberatung in der Seelsorge. Situation und Methoden. München 1979.

Tausch, R. und A.-M.: Personenzentrierte Gesprächspsychotherapie. In: Pongratz, H.J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 8.2. Klinische Psychologie. Göttingen - Toronto - Zürich 1978, 1911-1954.

Teegen, F.: Das klientenzentrierte Informations- und Beratungsgespräch. In: Jankowski, P. et al. (Hrsg.): a.a.O. 1976.

Traue, H.C.: Die Interaktionsanalyse: Ein algorithmisches Verfahrung zur Untersuchung verbaler Interaktion. Ulm 1978. (Diss.).

Tübinger Universitätszeitung, Heft 4/5, 1977, 34ff.

Urban, H.: Sprachliche Kommunikationsstrukturen der ärztlichen Visite auf einer internistisch-psychosomatischen Station. Wiesbaden 1978. (Diss.).

Urmson, J.O.: On Grading. In: Flew, Anthony (Hrsg.): Logic and language II. Oxford 1961, 139-186.

Vroliyk, A./Dijkema, M.F./Timmermann, G.: Gesprächsmodelle. Gelnhausen und Berlin 1974.

Wahmhoff, S./Wenzel, A.: Ein hm ist noch lange kein hm - oder was heißt klientenbezogene Gesprächsführung? In: Dittmann, J. (Hrsg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen 1979.

Weber, W.: Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. München und Basel 1975.

Weinberger, S.: Entwicklung eines Curriculums zum Thema "Klientenzentrierte Gesprächsführung" für das Studium der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München 1978. (Diss.)

Weinberger, S.: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Weinheim und Basel 1980.

Weisbach, C.-R.: Gesprächsanalyse. Einführung in die Interaktionsanalyse von Beratungsgesprächen in Verbindung mit Übungsmaterial zum Training der Beobachterfertigkeiten. Tübingen 1979a. (Mskr.).

Weisbach, C.-R.: Gesprächsanalyse: Trainingshandbuch und Evaluation. Tübingen 1979b. (Diss.)

Weisbach, C.-R.: Das Beratungsgespräch. Trainingshandbuch. Weil der Stadt 1982.

Wenzel, A.: Verstehen und verständigung in Gesprächen beim Sozialamt. Eine empirische Untersuchung. Tübingen 1984.

Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Schriften Band 1. Frankfurt a.M. 1960.

von Wright, G.H.: The varieties of goodness. London 1963.

von Wright, G.H.: Erklären und Verstehen. Frankfurt a.M. 1974.

Wunderlich, D.: Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: Linguistische Pragmatik. Hrsg. v. D. Wunderlich. Frankfurt a.M. 1972, 11-58.

D A N K S A G U N G

Ich danke Herrn Prof. Dr. Gerd Fritz für seine freundliche Betreuung dieser Dissertation, meinem Mann für anregende Diskussionen und die unermüdliche Unterstützung bei der Druckfassung der Arbeit.

Meiner Familie, an erster Stelle meiner lieben Mutter, und meinen Freunden gebührt ein Dank besonderer Art: Ohne ihre Motivation, ihre Geduld und ihr Verständnis hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Lebens- und Bildungsgang

Am 11. Mai 1956 wurde ich, Ursula Rosemarie Kluck, geb. Müller, als drittes Kind des Hauptbuchhalters Herbert Müller und seiner Frau Hildegard, geb. Hager, in Stuttgart-Bad Cannstatt geboren.

Von 1963 bis 1966 besuchte ich die Bismarckschule in Stuttgart-Feuerbach. Danach wechselte ich an das Neue Gymnasium in Stuttgart-Feuerbach, wo ich im Mai 1975 die Reifeprüfung ablegte.

Vom Wintersemester 1975 bis zum Sommersemester 1977 studierte ich vier Semester an der Universität Stuttgart im Magisterstudiengang die Hauptfächer Germanistik und Pädagogik. Nach bestandener Zwischenprüfung setzte ich ab dem Wintersemester 1977 mein Studium mit dem Hauptfach Germanistik und den Nebenfächern Psychologie und Erziehungswissenschaft mit dem Ziel der Magisterprüfung fort.

Am 3. August 1981 bestand ich die Magisterprüfung in der Neuphilologischen Fakultät Tübingen mit dem Hauptfach Deutsche Philologie (Linguistik) und den Nebenfächern Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Anschließend war ich weiterhin vom Wintersemester 1981/82 bis zum 27. Januar 1984 an der Universität Tübingen als Doktorandin immatrikuliert und arbeitete an meiner Dissertation.

Im Juni 1983 heiratete ich den Diplom-Psychologen Michael Kluck, seit September 1983 bin ich als Verlagsredakteurin beschäftigt.

Druck: Zeeb-Druck, Tübingen 7 (Hagelloch)